

# **”Bare les en gang til”**

*Arbeid med leseopplæring i RLE,  
samfunnsfag og naturfag på ungdomstrinnet*

Cecilie Heggem Flaa



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskaplig fakultet  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012



© Cecilie Heggem Flaa

2012

”Bare les en gang til”

Cecilie Heggem Flaa

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I 2006 ble det nye læreplanverket, LK06 (Kunnskapsløftet), innført. Før 2006 hadde leseopplæring hovedsakelig vært norskfagets domene og ansvar, men i LK06 ble lesing nedfelt som en grunnleggende ferdighet i alle fag og på alle trinn. Hensikten med denne studien er å kartlegge hvordan tre lærere nå, seks år etter at LK06 ble innført, arbeider med leseopplæring og hva elevene deres kan om lesestrategier. Problemstillingen lyder: *Hvordan arbeider tre lærere med leseopplæring i fagene RLE, samfunnsfag og naturfag på 10. trinn, og hva kan elevene deres om lesestrategier?* Med leseopplæring mener jeg all aktivitet som kan bidra til å bedre elevenes tekstforståelse. RLE, samfunnsfag og naturfag har flere ting til felles, blant annet at elevene må forholde seg til store mengder tekst for å tilegne seg kunnskap i fagene. I tillegg er det høy frekvens av fagbegreper og mye multimodalitet i lærebøkene. Dette er en beskrivende studie, og empirien består av observasjon i tre klasserom, intervju med tre lærere og seks elever, samt en undersøkelse hvor elevene i de tre klassene har rangert lesestrategier knyttet til konkrete lese- og læringssituasjoner.

Resultatene fra observasjon viste at alle de tre lærerne arbeider med flere former for leseopplæring i sine fag, og blant disse bør arbeid med begreper, multimodalitet og øvelser i å trekke ut den viktigste informasjonen fra en tekst nevnes. I tillegg observerte jeg at lærerne aktiviserte elevenes forkunnskap ved inngangen til et nytt tema. Jeg observerte imidlertid liten grad av modellering. Lærerintervjuene gjenspeilet i stor grad det jeg observerte i klasserommene. Alle de tre lærerne var opptatt av lesing som grunnleggende ferdighet. Da jeg bare observerte noen få timer, kan jeg ikke uttale meg om hvorvidt lærerne arbeider kontinuerlig med leseopplæring. Når det gjelder elevenes kunnskaper om lesing og leseopplæring, vil jeg karakterisere resultatene som sprikende. Elevene svarte på to oppgaver hvor de skulle rangere lesestrategier ut i fra en gitt lesesituasjon. Den ene oppgaven viste at elevene rangerte samtlige strategier som middels nyttige, noe som tyder på usikkerhet. Usikkerhet preget også flere av elevene i intervjusituasjonen, spesielt når det dreide seg om hvordan man kunne gå frem for å bli flinkere til å forstå og huske en tekst. Kort oppsummert arbeidet lærerne med flere former for leseopplæring, men lite med modellering, og elevenes kunnskaper viste seg å være sprikende. Jeg konkluderer derfor med at her ligger det et forbedringspotensiale, noe skolen som organisasjon også kan ta et ansvar for, for eksempel ved å legge større vekt på systematisk og målrettet arbeid med leseopplæring i alle fag.



# Forord

”Bare les en gang til” er navnet på denne studien. I tillegg til at det er et elevsitat, stammer det fra en lærer jeg en gang hadde i naturfag. Klassen hadde fått i hjemmelekse å lese en tekst i naturfagsboka. Jeg slet meg gjennom en mildt sagt massiv tekst om protoner og nøytroner. Det var i hvert fall min opplevelse av teksten, og slitet resulterte sørgelig nok i at jeg ikke hadde forstått noe av det jeg hadde lest. Fortvilt og frustrert kom jeg til timen og spurte om hjelp. ”Bare les en gang til”, svarte læreren. Slukøret gikk jeg hjem og leste teksten igjen og igjen uten å se lyset. Protoner og nøytroner forble et mysterium.

Å skrive en masteroppgave tror jeg på mange måter kan sammenliknes med å løpe maraton. Nå har jeg aldri løpt maraton, men jeg har hørt at det handler om å disponere kreftene riktig og hele tiden se fremover. Det er ikke så vesentlig å løpe den første mila så fort som mulig, men å krysse mållinja etter 4,2 mil og være tilfredsstilt med løpet som helhet. Nå, etter å ha arbeidet med denne oppgaven i omtrent ett år, kan jeg med sikkerhet si at jeg kjenner meg igjen i alle de overnevnte kjennetegnene på maratonløping. Mållinja nærmer seg med stormskritt, og jeg kan, med hånda på hjertet, si at jeg er fornøyd med året jeg har tilbakelagt. I den forbindelse er det noen jeg ønsker å takke spesielt.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Astrid Roe, for mange gode samtaler og diskusjoner. Du ga tidlig i prosessen tydelig uttrykk for at oppgaven min interesserte deg, og det har preget samarbeidet vårt. Takk for all hjelp underveis.

I tillegg vil jeg takke familien min. Roy Christian har vært en uvurderlig hjelp på hjemmebane. Du har vært så tålmodig og en utrolig viktig støttespiller for meg. Til tross for at det har vært et veldig travelt år med både jobbing og masterskriving, har du ikke et øyeblikk tvilt på at jeg kom til å klare begge deler med stil. Resten av familien hjemme på Sørlandet har også spilt en viktig rolle dette året. Takk til dere alle sammen.

Jeg vil også rette en takk til de jeg er rundt hver dag, nemlig medarbeiderne mine. Dere har vært interesserte i oppgaven min og derfor har dere blitt gode diskusjonspartnere. Takk til dere på jobb for gode samtaler, oppmuntrende smil og for at dere alltid har en klem på lager.

Helt til slutt vil jeg takke lærerne som har ønsket meg velkommen inn i klasserommene sine.  
Det hadde ikke blitt noen masteroppgave uten dere.

Oslo, 24. mai 2012

Cecilie Heggem Flaa

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens bakgrunn og formål .....	1
1.2	Problemstilling .....	2
1.3	Oppgavens oppbygning .....	3
2	Metode.....	4
2.1	Observasjon.....	4
2.1.1	Hvorfor observasjon? .....	5
2.1.2	Utfordringer knyttet til observasjon .....	5
2.1.3	Forskerens rolle .....	6
2.1.4	Feltnotater.....	7
2.2	Intervju .....	8
2.2.1	Ulike former for intervju .....	9
2.2.2	Intervjuguide .....	10
2.2.3	Lyddoptak og transkribering .....	11
2.3	Vurdering og rangering av lesestrategier .....	11
2.3.1	Utvalg .....	12
2.3.2	Oppgaver .....	12
2.4	Reliabilitet .....	14
3	Teori og tidligere forskning.....	16
3.1	Lesing – et historisk perspektiv.....	17
3.2	Anmarkruds studie .....	20
3.3	Hva vil det si å kunne lese?.....	23
3.3.1	Avkoding og forståelse.....	24
3.3.2	Forkunnskap .....	25
3.3.3	Lese- og læringsstrategier .....	28
3.3.4	Den gode leselæreren .....	31
3.4	Lesing som grunnleggende ferdighet .....	32
3.4.1	De grunnleggende ferdighetene.....	32
3.4.2	Lesing i Kunnskapsløftet.....	34
3.4.3	Lesing av fagtekster i RLE, samfunnsfag og naturfag .....	35
3.5	Skolens rolle i leseopplæringen.....	39



4	Resultater.....	42
4.1	RLE-klassen .....	43
4.1.1	Observasjon.....	43
4.1.2	Lærerintervju.....	45
4.1.3	Elevintervju .....	46
4.2	Samfunnsfagsklassen .....	48
4.2.1	Observasjon.....	48
4.2.2	Lærerintervju.....	50
4.2.3	Elevintervju .....	52
4.3	Naturfagsklassen .....	54
4.3.1	Observasjon.....	54
4.3.2	Lærerintervju.....	57
4.3.3	Elevintervju .....	59
4.4	Vurdering og rangering av lesestrategier .....	61
4.5	Oppsummering av hovedfunn .....	65
5	Drøfting av resultater.....	68
5.1	Observasjon.....	68
5.2	Intervjuer .....	72
5.3	Vurdering og rangering av lesestrategier .....	77
6	Konklusjon og avslutning.....	79
	Litteraturliste .....	81
	Vedlegg 1: Intervjuguide til lærerintervju.....	84
	Vedlegg 2: Intervjuguide til elevintervju .....	85
	Vedlegg 3: Lærerintervjuene.....	86
	Vedlegg 4: Elevintervjuene .....	93
	Vedlegg 5: Rangere og vurdere lesestrategier.....	104



# 1 Innledning

## 1.1 Studiens bakgrunn og formål

I 2006 kom det nye læreplanverket, LK06 (Kunnskapsløftet), og lesing og leseopplæring fikk en helt annen og mer omfattende rolle enn tidligere. Lesing ble innført som en av de grunnleggende ferdighetene, og skulle inn i alle fag på alle trinn. De andre grunnleggende ferdighetene som ble innført var å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Naturfagslæreren og matematikklæreren fikk rollen som leselærer på lik linje med norsklæreren. Frem til det nye læreplanverket trådte i kraft, var dette utelukkende norsklærerens domene og ansvar.

I skrivende stund er det seks år siden det nye læreplanverket ble innført. Som i så mange andre sammenhenger, vil det være nærmest utopisk å forvente at endringer og små revolusjoner skjer over natta, kanskje spesielt med tanke på noe så fastgrodd som lesingens rolle i norskfaget. Nå, etter seks år, er det imidlertid grunn til å anta og håpe at man er nærmere målet om å implementere lesing og leseopplæring som en del av alle fag. Resultater fra internasjonale leseundersøkelser som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (Programme for International Student Assessment) viser imidlertid at norske skoler fortsatt har en vei å gå. Resultatene er gjennomsnittlige i internasjonal sammenheng, så vi er ikke i mål.

I 2005 gjennomførte Øistein Anmarkrud en undersøkelse i forbindelse med sin doktoravhandling hvor han rettet søkelyset mot leseopplæring i norskfaget. Resultatene fra undersøkelsen var ikke utelukkende positive, og Anmarkrud konkluderte med at det ble arbeidet lite målbevisst og systematisk med leseopplæring i klasserommene han observerte i. Det viste også samtaler han hadde med lærerne som var med i studien (Anmarkrud 2009). Et utvalg av de samme lærernes elever ble intervjuet av Astrid Roe, og hennes funn samsvarte med Anmarkruds: elevene hadde svært liten kunnskap og bevissthet om lesestrategier, og de færreste av dem mente de hadde fått opplæring i dette på ungdomstrinnet (Roe 2008). Hva har så skjedd siden 2005? Med det nye læreplanverket i 2006 fulgte naturlig nok mye fokus på de grunnleggende ferdighetene, noe som gir grunn til å forvente en positiv utvikling. Målet med denne studien er å kartlegge hvordan tre lærere på en skole arbeider med leseopplæring i

2012, og hvilke kunnskaper elevene har om lesestrategier. Hvilke metoder benyttes og hvilke holdninger har både elever og lærere til lesing som grunnleggende ferdighet? Kan man fortsatt risikere å høre at læreres eneste råd til elever som har problemer med å forstå det de leser, er ”Bare les en gang til”?

## 1.2 Problemstilling

Som sagt er målet med studien å vise et bilde av hvordan tre lærere på en skole arbeider med leseopplæring, og hva elevene deres kan om lesestrategier. I motsetning til Anmarkrud, har jeg valgt å fokusere på leseopplæring i andre fag enn norsk. Når jeg da skulle velge hvilke fag det ville være interessant å ta et dypdykk inn i, var naturfag, RLE og samfunnsfag naturlige fag å tenke på. Alle tre fag kan karakteriseres som relativt tunge tekstfag, og elevene må i større grad enn mange andre fag forholde seg til komplekse tekster og mye lesing. Felles for disse fagene er også at de har høy frekvens av fagbegreper. I tillegg bærer lærebøkene preg av stor grad av multimodalitet, som kan komplisere lesingen for mange elever når de skal forholde seg til flere ulike fremstillingsmåter, formater og teksttyper i en og samme tekst. Tekstmengde, fagspesifikke begreper og multimodalitet er altså kjennetegn på disse tre fagene, og det er utfordringer elevene møter hver gang de åpner lærebøkene. Hvordan blir de så veiledet i dette, for noen, kronglete og forvirrende tekstuniverset? Får de beskjed om å bare lese en gang til, eller fokuserer læreren på *hvordan* elevene møter fagtekster på en hensiktsmessig måte?

Problemstillingen for denne studien er som følger: *Hvordan arbeider tre lærere med leseopplæring i fagene RLE, samfunnsfag og naturfag på 10. trinn, og hva kan elevene deres om lesestrategier?* Jeg valgte å rette søkelyset mot nettopp 10. trinn på bakgrunn av den ene metoden jeg har valgt å benytte meg av. Samtlige elever i de tre klassene har svart på to oppgaver der de vurderer nytten av ulike lesestrategier i forhold til to gitte lesesituasjoner. Disse oppgavene er hentet fra PISA, som er en undersøkelse rettet mot elever på 10. trinn, og for at min undersøkelse skulle bli relevant å knytte opp mot PISA, var det viktig at alderstrinnet stemte overens. Dette kommer jeg nærmere tilbake til når jeg gjør rede for metodene jeg har valgt å benytte i metodekapittelet.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler. I det første, innledningen, presenterer jeg formålet med oppgaven og problemstillingen, samt oppgavens oppbygning. I det andre kapitlet gjør jeg rede for metodene jeg har valgt å benytte med av i arbeidet med innsamling av datamaterialet. Det tredje kapitlet er viet til å presentere relevant teori knyttet til temaet leseopplæring. Innledningsvis gir jeg et kort sammendrag av leseforskningen i et historisk perspektiv, for deretter å fokusere på nyere teori og forskning. Her kommer Øistein Anmarkruds avhandling til å være i fokus, da min studie er knyttet opp mot hans studie fra 2005. Resten av teorikapitlet dreier seg om hva det vil si å kunne lese og lesing som grunnleggende ferdighet i LK06.

I det fjerde kapitlet presenterer jeg resultatene fra observasjon, intervjuer og undersøkelsen hvor elevene rangerer lesestrategier. Resultatene er sortert etter fag, ikke etter metoder. Det vil si at resultater fra observasjon, intervjuer og elevundersøkelse fra RLE-klassen blir presentert først. Det samme mønsteret følger så for samfunnsfagsklassen og naturfagsklassen.

I det femte kapitlet blir resultatene drøftet i lys av problemstillingen og teorien som ble presentert i det tredje kapitlet. Her trekker jeg trådene sammen, og drøfter hvordan skolen der jeg har gjennomført studien min arbeider med leseopplæring i de ulike fagene, og hva elevene kan om lesestrategier. Dette kapitlet blir sortert på en annen måte enn resultatkapitlet. Jeg deler det inn etter metodene jeg har benyttet, ikke fag. Observasjonen og intervjuene avslørte mange av de samme tendensene, og dermed oppfatter jeg det som mest relevant og oversiktlig å drøfte resultatene på den måten. Først drøfter jeg resultatene fra timene med observasjon i de ulike klasserommene, deretter intervjuene, for til slutt å drøfte resultatene fra elevenes rangering av lesestrategier. Avslutningsvis konkluderer jeg og avslutter i det sjette kapitlet.

## 2 Metode

Da målet med denne masteroppgaven har vært å kartlegge hvordan det arbeides med leseopplæring på tiende trinn på en spesifikk ungdomsskole og hvilke kunnskaper elevene har, kan den i hovedsak kategoriseres som en kvalitativ studie. Jeg baserer mye av metodekunnskapen min på Aksel Tjoras bok *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning, er at man ofte er tett på dem man forsker på. Tjora (2010: 11) skriver at denne nærheten gjør forskningen spennende og intens, men at den samtidig fører med seg spesielle utfordringer. I dette kapitlet retter jeg fokus mot disse utfordringene, samt at jeg går gjennom de metodene jeg har benyttet meg av i arbeidet med denne studien. Observasjon og intervju har vært to sentrale metoder for meg. Gjennom observasjon og lærerintervjuer, belyser jeg hvordan lærerne arbeider med leseopplæring. For å belyse elevenes kunnskaper, intervjuer jeg elevene, og i tillegg har jeg valgt å benytte meg av en elevundersøkelse hvor jeg har hentet oppgavene fra PISA 2009. I elevundersøkelsen får elevene i oppgave å rangere og vurdere lesestrategier ut fra to gitte lesesituasjoner. Denne formen for undersøkelse er tradisjonelt sett en metode brukt innenfor kvantitativ forskning, og ved å trekke det inn i min hovedsakelige kvalitative studie, blander jeg metodene. I forskning blir dette referert til som ”mixed methods”, og det kommer jeg nærmere tilbake til i kapitlet som omhandler elevundersøkelsen. Etter å ha presentert de tre ulike metodene, skriver jeg avslutningsvis litt om studiens reliabilitet, og her blir min relasjon til informantene sentral.

### 2.1 Observasjon

Observasjon er en av de mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskning. Det er imidlertid et overordnet begrep, og det finnes mange ulike aspekter å tenke over i forbindelse med observasjon. Et av dem er forskerens rolle. Forskeren kan opptre på ulike måter, for eksempel går det et tydelig skille mellom å være en synlig eller en usynlig observatør. Begge fremgangsmåter har sine fordeler og ulemper, og hvilken rolle man velger kan være avgjørende for eventuelle funn. Dette kommer jeg nærmere tilbake til senere i metodekapitlet.

### **2.1.1 Hvorfor observasjon?**

Det finnes flere gode grunner til å velge observasjonsstudier. Observasjon er preget av naturalisme, det vil si at man studerer verden i sin naturlige situasjon fremfor å studere en kunstig situasjon (Tjora 2010: 36). Tjora viser til Robert Dingwall som hevder at man ikke har noe annet valg enn å lytte til hva verden forteller oss. Han mener at det er den beste måten å skaffe kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten på (Tjora 2010: 64). Ifølge Tjora ser man nå en oppblomstring av denne metoden, og han omtaler utviklingen på følgende måte:

Om man skal si det enkelt, kan man tenke seg at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør). Er man interessert i å finne ut hva folk gjør, bør man dersom det er mulig inkludere observasjon som datagenereringsmetode (2010: 38-39).

Ved å kombinere observasjon med intervju, kan man dermed for eksempel undersøke i hvilken grad det folk gjør stemmer overens med det de sier at de gjør.

I tillegg til at det er interessant å observere mennesker i sin naturlige hverdag, kan man også begrunne valg av observasjon som metode ut i fra pragmatiske årsaker. Tjora har for eksempel i forbindelse med studier ved et sykehus, opplevd at det er utfordrende for leger og sykepleiere å finne tid til å sette seg ned med forskeren og bli uforstyrret intervjuet i løpet av arbeidsdagen (2010: 39). Det var enklere å observere dem i arbeid. Jeg opplevde en lignende utfordring i min studie. Lærere og elever er travle mennesker som ofte har et tettpakket program i løpet av en skoledag. Senere i metodekapittelet tar jeg for meg intervju, og da kommer jeg nærmere tilbake til dette.

### **2.1.2 Utfordringer knyttet til observasjon**

En av utfordringene i forbindelse med observasjonsstudier, er hvordan man skal velge tid og sted for observasjonen. Tjora påpeker at man ofte må forholde seg til denne utfordringen med et pragmatisk utgangspunkt. Med det mener han at sannsynligheten for at man får observasjonsdata som er relevante i forhold til problemstillingen bør være så stor som mulig. Ofte kan man også oppleve at forholdene kanskje ikke er helt slik man hadde sett det for seg på forhånd. Det er med andre ord viktig å kunne justere ideer man innledningsvis har, og

kunne tilpasse dem til den konteksten man møter.

Nå er det en gang slik at lærere ikke alltid bedriver leseopplæring i sine timer. Noen lærere organiserer kanskje dette på den måten at de arbeider med lesing i perioder, mens andre gjør det på andre måter. For å øke sannsynligheten for å ende opp med relevante observasjonsdata, valgte jeg derfor å informere lærerne jeg skulle observere, om at det var leseopplæring som var temaet for prosjektet mitt, og at det var dette jeg var interessert i å observere og studere nærmere. Dermed fikk lærerne muligheten til å tilpasse sin undervisning til at jeg skulle observere. Jeg ytret et ønske til alle lærerne om at timene skulle være relativt lærerstyrt, men selvsagt ikke uten elevaktivitet. En time med bare prosjektarbeid i grupper derimot, ville være lite hensiktsmessig for meg å observere. I tillegg til å informere om temaet for studien, avtalte jeg også med de respektive lærerne i forkant om når jeg skulle komme, fremfor å plutselig dukke opp bakerst i klasserommet.

Det er helt klart både fordeler og ulemper ved å benytte denne fremgangsmåten i forbindelse med observasjon. En fordel ved å avtale med lærerne og informere dem om prosjektet mitt på forhånd, er at jeg sannsynligvis vil få mer å observere som er relevant for denne studien enn dersom jeg bare hadde dukket opp i en tilfeldig time. En ulempe er at undervisningen kan bli preget av mitt nærvær, og at for eksempel valg av undervisningsmetode blir kunstig og ikke egentlig et speil av virkeligheten. Lærerne hadde kanskje heller gjort noe annet dersom jeg ikke var tilstede for å observere leseopplæring. På tross av denne ulempen valgte jeg å være åpen med lærerne, både med hensyn til når jeg skulle komme og i forhold til hvorfor jeg var der.

### **2.1.3 Forskerens rolle**

Raymond Gold velger å skille mellom fire ulike roller forskeren kan innta i forbindelse med observasjon: *fullstendig deltaker*, *observerende deltaker*, *deltakende observatør* og *fullstendig observatør* (Gold 1985 i Tjora 2010: 45). Begge de fullstendige rollene er skjulte, det vil si at de observerte ikke kjenner til forskerens rolle. De deltagende rollene er begge åpne observatørroller, det vil si at de observerte kjenner til forskerens rolle. Det er mulig å kombinere de ulike rollene slik at man inntar ulike roller overfor forskjellige personer. Uansett hvilken av rollene man som forsker går inn i, er det sannsynlig at rollen kan komme



til å bli vanskelig å opprettholde. Grunnen til det er at man har med mennesker å gjøre, og at uforutsette situasjoner dermed kan oppstå. Man kan for eksempel bli dratt inn i en situasjon rett og slett bare fordi man er tilstede. Der kan man aldri ha hundre prosent kontroll over sin egen rolle og hvordan den kan komme til å endre seg underveis.

Jeg valgte å ikle meg rollen som deltakende observatør. Lærerne ble som tidligere nevnt informert om at jeg skulle observere og hva jeg var på jakt etter å finne ut noe om. Noen av lærerne valgte å informere elevene om min rolle i klasserommet, mens andre valgte å ikke gjøre det. Da dette ble gjennomført på ulike måter, kan det anses som problematisk at jeg ikke hadde avtalt dette med lærerne i forkant av observasjonen. I og med at jeg inntok rollen som deltakende observatør, ble alle elevene før eller siden klar over min rolle i klasserommet uavhengig av hva læreren innledningsvis valgte å informere om. Dersom intensjonen min hadde vært å observere elevene i en fullstendig observatørrolle, hadde det sannsynligvis vært mer problematisk. I en av timene jeg var inne i, satt elevene en periode og arbeidet stille for seg selv. De hadde fått i oppgave å lese et kort kapittel i læreboka, for så å presentere det viktigste de hadde lest for klassen. Mens de satt og jobbet, gikk jeg en runde for å snakke litt med elevene om hvordan de jobbet og hva slags strategier de brukte. Jeg snakket ikke med alle, men med noen. Denne formen for observasjon blir ofte referert til som interaktiv observasjon (Tjora 2010: 48). Det foregår på den måten at forskeren i første omgang er en ren observatør, for deretter å inngå i ulike former for interaksjon, for eksempel samtale eller assistanse av forskjellig slag. Det var jeg som tok initiativet til interaksjonen med elevene. Det dreide seg om en kort, uformell samtale, som regel på grunnlag av at jeg undret meg over noe jeg så eller hørte. Jeg opplevde også at det var en hensiktsmessig måte å oppnå mer dybdekunnskap om den eller de jeg observerte.

## **2.1.4 Feltnotater**

Siden de jeg observerte visste om min rolle som observatør, valgte jeg å notere underveis i timene. I etterkant viste feltnotatene mine seg å være svært nyttige. Jeg observerte til sammen ca. 13 skoletimer, og da sier det seg selv at det på en eller annen måte er nødvendig å dokumentere det man observerer. Både lærerne og elevene så at jeg noterte, noe som førte til at de kanskje ble ekstra oppmerksomme på min rolle, men i og med at det allerede var kjent for dem, anså jeg det som uproblematisk. Jeg plasserte meg bakerst i klasserommet, slik at

færrest mulig bet seg merke i at jeg var tilstede. I forkant av observasjonen, hadde jeg laget et observasjonsskjema. Det viste seg å være et nyttig redskap da det hjalp meg å holde fokus og huske hva det var jeg egentlig skulle se etter. Det var primært aktivitet som hadde med leseopplæring å gjøre som var relevant for meg, dermed ble også mye av det som foregikk silt ut.

Tjora (2010: 57) opererer med ti ulike måter å ta feltnotater på, eller observasjonsmodi, som han kaller det. Dette sier noe om kompleksiteten når det gjelder feltnotering. Poenget hans er at de ulike noteringsmodiene gir helt ulike inntrykk av observasjonssituasjonene. Naiv beskrivelse, generalisering, tolkning, undring, forklaring og vurdering er noen av disse modiene. Tjora skriver: "Innsidekunnskapen trengs for å gjøre gode observasjoner. Men den er også problematisk. Dette ser vi blant annet i *generaliserende feltnotering*" (2010: 58). Vi har alle med oss en form for innsidekunnskap i bagasjen. Eksempelet Tjora viser til, illustrerer hvor komisk et observasjonsnotat kan fremstå når man stripper beskrivelsen for den naturlige kulturelle kunnskapen vi bærer med oss. Han refererer til notatet som *ekstra-naivt*, og det beskriver en situasjon i en bar. "Noen av menneskene ved bordene ser ut til å kombinere inntaket av væsken med rykende papirsylindrer, som fyller rommet med røyk og en tørr luft" (2010: 57). Det fremstår som om observatøren kommer fra en annen planet og betrakter en helt ny og ukjent situasjon. Jeg hadde også med meg innsidekunnskap inn i observasjonssituasjonene. Gjennom egen erfaring som lærer, har jeg opparbeidet meg en del kunnskap om det å undervise i leseopplæring. Det var også noe av grunnen til at jeg inntok en interaktiv rolle med elevene jeg observerte.

## 2.2 Intervju

Intervju er, sammen med observasjon, den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning. Det finnes flere gode grunner til å inkludere intervju som datagenereringsmetode innenfor kvalitativ forskning. Først og fremst er det begrenset hvor mye informasjon man kan innhente ved å observere. Observasjon som metode kan bidra til innsikt i *hva* og *hvordan* mennesker gjør det de gjør, men metoden har imidlertid en begrensning. Observasjon sier oss lite om det som kanskje er det aller mest interessante, nemlig *hvorfor* man tar de beslutningene vi kan observere fra utsiden. Etter endt observasjon,

satt jeg igjen med flere spørsmål som omhandlet nettopp hvorfor lærerne gjorde som de gjorde, og dette fikk jeg mulighet til å spørre dem om i forbindelse med intervjusituasjonen. Deler av problemstillingen min dreier seg om å kartlegge hvilke kunnskaper elevene har om lesestrategier, og intervju var en naturlig metode å benytte for å få innsikt i dette. Det er rimelig å anta at intervjuet ikke bare var hensiktsmessig for meg som observatør, men også for intervjuobjektene. Det viste seg nemlig at lærerne, ved flere anledninger underveis i intervjuet, stoppet litt opp og sa: ”Det har jeg jammen ikke tenkt over”. Flere kommenterte at intervjuet var bevisstgjørende. Det ble satt søkelys på deres undervisningspraksis og stilt spørsmål til metodene de benyttet seg av. Intervju som datagenereringsmetode kan derfor bidra med andre aspekter enn det observasjon kan alene.

### **2.2.1 Ulike former for intervju**

Intervjumetoden kan deles inn i tre underkategorier: dybdeintervju, fokusgrupper og fokuserte intervjuer. Dybdeintervju bruker man som regel når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjora 2010: 91). En av forutsetningene for at et dybdeintervju skal bli vellykket, er å skape en avslappet og behagelig stemning. Tjora (2010:94) hevder at det bør ligne mest mulig på en uformell samtale over en kaffekopp. Da er sjansen størst for å vinne informantens tillitt, samt skape rom for digresjoner og tankerekker. Dette er spesielt viktig dersom temaet for intervjuet er følsomt og vanskelig, for eksempel dersom man intervjuer barn som har blitt mishandlet av foreldrene sine. På den andre siden, er det ikke til å stikke under en stol at en slik samtale vil bære et visst preg av å være formell.

Intervjuobjektet vil sannsynligvis ha forventninger om at det er intervjueren som driver samtalen fremover og dermed skaper rammene for samtalen. Da det er intervjueren som driver samtalen fremover og dermed skaper rammene for samtalen, kan det oppleves utfordrende å opprettholde balansen mellom på den ene siden å skape en uformell atmosfære, og på den andre siden bevare det formelle preget en intervjusituasjon fører med seg.

Tjora deler opp dybdeintervjuets struktur i tre deler: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (2010: 96-97). Strukturen på dybdeintervjuet bærer med andre ord preg av å være bygd som en relativt vanlig samtale med en begynnelse, litt lengre midtdel og en avslutning. Et viktig stikkord i forbindelse med refleksjonsdelen, er oppfølgingsspørsmål. Det kan være nøkkelen til å skape et så strukturert intervju som mulig.

Mange informanter trenger bare ett spørsmål, for så å snakke seg gjennom hele intervjuguiden av seg selv, mens andre trenger flere oppfølgingsspørsmål for å sette ord på tankene og meningene sine.

Fokuserte intervjuer er i stor grad strukturert på samme måte som dybdeintervjuer.

Tidsbruken er en av de store forskjellene. Et dybdeintervju er relativt langt. Det varer som regel rundt en time eller mer. Tjora (2010: 110) påpeker at man bør tenke gjennom om temaet krever en så dyptpløyende samtale med hver informant som det et dybdeintervju er, og han slår et slag for at valg av kortere intervjuer bør vurderes dersom temaet i forkant av intervjuet er sterkt avgrenset. I forbindelse med dybdeintervju, har man anledning til å bruke det informanten forteller som kilde til avgrensning. I mitt tilfelle, var det mest hensiktsmessig å bruke fokuserte intervjuer. Temaet mitt var i aller høyeste grad avgrenset i forkant av intervjuene, og derfor var det unødvendig å bruke tid og ressurser på dybdeintervjuer. Et annet, og i mitt tilfelle viktig argument for å bruke fokuserte intervjuer, var at informantene mine var elever og lærere. I en hektisk skolehverdag sa de seg villige til å sette av tid til et intervju med meg. Dermed følte jeg det var viktig å bruke tiden så effektivt som mulig.

## **2.2.2 Intervjuguide**

En av forskjellene på en spørreundersøkelse og et intervju, er at i en spørreundersøkelse må spørsmålene være ferdig utformet på forhånd. Det er ikke i samme grad nødvendig i forbindelse med intervju. Spørsmålene i en intervjuguide kan være mer stikkordspreget. Jeg valgte imidlertid å operere med ferdig formulerte spørsmål til intervjuguiden min (se vedlegg 1 og 2). Hovedgrunnen til det, var at på den måten ville alle informantene bli spurt om nøyaktig det samme. Da ville det være enklere, og også mer relevant, å sammenlikne svarene i etterkant. Jeg hadde fem hovedspørsmål til elevene og fem til lærerne. Da jeg tenkte at noen intervjuobjekter ville være mer snakkesalige enn andre, hadde jeg forberedt ulike former for oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden av typen ”Hva mener du med det?” ”Kan du utdype det?” osv. Avslutningsvis i hvert intervju stilte jeg spørsmål som relaterte seg til timene jeg hadde observert i de forskjellige klassene. Lærerne ble for eksempel spurt om hva tanken bak et aktuelt undervisningsopplegg var. Det viste seg imidlertid at det i større grad enn jeg på forhånd hadde tenkt meg ble nødvendig å avvike fra den relativt stramme intervjuguiden jeg på forhånd hadde forberedt. Intervjuguiden til elevintervjuene ble i større grad en veiledning

enn en mal. Noen av elevene forsto for eksempel ikke alltid hva jeg var ute etter, og da ble det nødvendig å omformulere spørsmålene.

### **2.2.3 Lydopptak og transkribering**

Som tidligere nevnt kan balansen mellom det formelle og det uformelle i intervjusituasjonen representere en utfordring for intervjueren. På tross av at intervjuet i bunn og grunn er en kunstig og formell samtale hvor en part styrer mer enn den andre, er idealet å skape denne situasjonen så naturlig og uformell som mulig. Samtidig som en intervjuguide er viktig for å skape struktur i intervjuet, kan den fungere som et noe forstyrrende element. Bruk av lydopptak kan bidra til at samtalen, på tross av en styrende intervjuguide, flyter så godt som mulig. Tjora skriver: ”Dette gir oss en visshet om at vi får med oss det som blir sagt, mens vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker, for å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet samt be om utdyping og konkretisering der det trengs” (2010: 119-120). Alternativet til lydopptak er å notere stikkord underveis i intervjuet, noe som ytterligere kan bidra til å skape et formelt og kunstig preg over en samtale som helst skal være så uformell og naturlig som mulig. I etterkant av intervjusituasjonen, kan intervjueren sette seg ned og transkribere intervjuet og med sikkerhet vite at alle detaljer fra intervjuet er bevart i lydopptaket.

## **2.3 Vurdering og rangering av lesestrategier**

Som tidligere nevnt, benyttes undersøkelser med mange informanter hovedsakelig i forbindelse med kvantitative studier. Jeg har allikevel valgt å bruke det som en av tre metoder for datagenerering i min kvalitative studie. Bakgrunnen for den avgjørelsen henger sammen med elevintervjuene. Intervjuene med de to elevene fra hver klasse, bidro til god innsikt i de aktuelle elevenes tanker og kunnskaper, men jeg var i tillegg interessert å skape et bilde av alle elevene i de tre klassene. Det er også interessant for å undersøke hvordan elevene i de tre klassene rangerer strategiene i forhold til et representativt utvalg elever på landsbasis.

Elevundersøkelsen er i utgangspunktet en metode som tilhører det kvantitative forskningsfeltet, men den kan også blandes sammen med de kvalitative metodene observasjon

og intervju. Da får man det Donald Ary, Lucy Cheser Jacobs og Chris Sorensen (2010: 559) refererer til som ”mixed methods” eller blandede metoder. Ary mfl. skriver: ”The goal of mixed methods research is not to replace qualitative or quantitative approaches but, rather, to combine both approaches in creative ways that utilize the strengths of each within a single study” (2010: 559). Både den kvalitative og den kvantitative tilnærmingen kunne i forbindelse med min studie bidra til økt innsikt og forståelse for hvordan det arbeides med leseopplæring. Derfor mente jeg det var hensiktsmessig å blande metodene.

### **2.3.1 Utvalg**

Da all datainnsamlingen som ligger til grunn for studien er basert på tre 10. klasser, var det naturlig at utvalget til undersøkelsen var elevene i disse klassene. Blant dem var elevene jeg i forkant hadde intervjuet. For å øke antallet informanter, og dermed også male et større bilde av elevenes metakognitive kunnskap om strategibruk, kunne jeg valgt å inkludere den siste 10. klassen. Av flere grunner, blant dem mengden av datamateriale, valgte jeg allikevel kun å bruke elevene i tre av klassene som informanter. Resultater fra leseforskning, for eksempel PISA-undersøkelsen, rapporterer ofte om forskjeller mellom gutter og jenter. Den vinklingen har jeg ikke valgt å forholde meg til i denne studien, hovedsakelig på grunn av det relativt lille utvalget jeg opererer med.

### **2.3.2 Oppgaver**

Oppgavene elevene skulle svare på, stammer fra PISA (se vedlegg 3). I 2009 ble spørsmålene i PISA utvidet fra å teste elevenes lesekompetanse til også å inkludere elevenes kunnskaper om lesestrategier. Hensikten var å måle elevenes metakognitive kunnskap om strategibruk, det vil si kunnskap om hvilke strategier det er hensiktsmessig å bruke i ulike situasjoner (Hopfenbeck og Roe 2010: 118-119). Jeg valgte å bruke disse to oppgavene fra PISA, og begge gav elevene gitte lesesituasjoner som utgangspunkt. Begge lesesituasjonene er representative for hva elever møter i skolehverdagen. Før jeg delte ut oppgavene i klassene, gikk jeg gjennom oppgavene med elevene og forklarte dem at de skulle svare ved hjelp av en skala. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at alle elevene forsto hva de skulle gjøre.

Den første oppgaven gikk ut på å skrive et sammendrag av en tekst. Oppgaven er som følger: *Du har lest en lang og relativt vanskelig tekst på to sider om endringene i vannstanden i en innsjø i Afrika. Du skal skrive et sammendrag. Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?*

- A) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.
- B) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.
- C) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.
- D) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.
- E) Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.

Den andre oppgaven gikk ut på å forstå og huske teksten. Oppgavelyden er som følgende: *Du skal forstå og huske innholdet i en tekst. Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å forstå og huske teksten?*

- a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.
- b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.
- c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.
- d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.
- e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.
- f) Jeg leser teksten høyt for en annen person.

Elevers oppgave var å rangere nytten av de ulike strategiene på en skala fra 1 (ikke nyttig i det hele tatt) til 6 (veldig nyttig). Før de overnevnte oppgavene ble en del av PISA i 2009, ble

de testet og besvart av leseeksperter. I oppgave en rangerte leseeksperterne strategiene D og E bedre enn de andre, hvorav B ble rangert aller nederst. I oppgave to ble strategiene C, D og E rangert høyere enn A, B og F (Hopfenbeck og Roe 2010: 122). Jeg velger å forholde meg til deres vurderinger når jeg senere analyserer resultatene fra de tre klassene. I PISA opereres det med en formel som gir hver elevs besvarelse en poengsum. Denne poengsummen blir gjenstand for sammenligning, både landsbasis og i forhold til de andre OECD-landene. I min studie har jeg for få informanter til at dette blir hensiktsmessig. Derfor velger jeg å se på tendensene i de tre klassene, og forholder meg derfor hovedsakelig til klassenes gjennomsnittlige besvarelser på de to oppgavene. Resultatene fra hvordan elevene rangerte og vurderte de ulike lesestrategiene, presenteres i resultatkapittelet.

## 2.4 Reliabilitet

Med reliabilitet menes i denne konteksten studiens pålitelighet, og i hvilken grad jeg som forsker på noen måte påvirker resultatene. Tjora skriver: “Innenfor all type samfunnsforskning vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på” (2010: 175). Jeg valgte å skrive masteroppgave om leseopplæring hovedsakelig fordi det interesserer og engasjerer meg. Sannsynligheten er stor for at dette farger studien og også dermed påvirker resultatene. I tillegg til at jeg har en spesiell interesse for fagfeltet, er det også vesentlig å komme nærmere inn på min relasjon til informantene. Av flere grunner valgte jeg å gjennomføre studien på min egen arbeidsplass. En av dem var tilgjengelighet. Jeg var omgitt av mennesker som kunne være mulige informanter til studien. I tillegg er leseopplæring et satsningsområde på skolen. Dermed var det interessant og relevant å undersøke nærmere hvordan de arbeidet med det.

En del av problemstillingen min begrenser utvalget til å bare gjelde elever på 10. trinn. Fagene var også begrenset til RLE, samfunnsfag og naturfag. Etter denne innsnevringen var det ikke så mange aktuelle lærere å spørre. Kriteriene var at de måtte undervise i ett av de aktuelle fagene på 10. trinn. Grunnet måten skolen er organisert på, viste det seg at de tre lærerne som sa seg villige til å delta i studien, ikke var en del av min hverdag på jobb. Jeg arbeider med andre ord ikke sammen med dem i hverdagen, noe jeg tror var en fordel både for lærerne og meg. På tross av at vi tilhørte samme arbeidsplass, traff vi hverandre som regel



bare når det var nødvendig for studien, for eksempel i forbindelse med observasjon eller intervjuer. På tross av denne avstanden, er det ingen tvil om at min relasjon til informantene til en viss grad antakeligvis preget forskningsarbeidet. Det samme kan jeg ikke si om elevene. De var ikke på samme måte som lærerne en del av min hverdag på jobb. De aller fleste hadde jeg nesten ikke sett før jeg satt foten innenfor dørstokken til klasserommet deres, så derfor vil jeg argumentere for at situasjonen i stor grad ville vært den samme dersom jeg hadde gjennomført studien med elever på en fremmed skole.

For å teste reliabiliteten ved en studie, stiller Tjora følgende spørsmål: ”Ville resultatene blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben?” (2010: 178). Her er det naturligvis umulig å svare helt skråsikkert, men jeg vil anta at en annen forsker ville kommet frem til mange av de samme resultatene jeg gjorde. Den eneste fordelen ved at det nettopp var meg som gjennomførte studien, har med tilgjengelighet å gjøre, både for min og informantenes del. I og med at vi holdt til på samme arbeidsplass, var det relativt ukomplisert å avtale dato og tid for observasjon og intervju slik at det passet for begge parter uten av det forstyrret andre arbeidsoppgaver. For å sikre best mulig reliabilitet, fikk lærerne mulighet til å lese sidene som omhandlet observasjonen i deres klasse, samt intervjuet. Alle tre lærerne valgte å gjøre det, og de gav i ulik grad tilbakemelding på det de hadde lest. De fikk også mulighet til å komme med kommentarer eller innvendinger dersom det viste seg at det var noe jeg hadde misforstått eller beskrevet på en feilaktig måte.

### 3 Teori og tidligere forskning

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg trekke noen historiske linjer for å se på hvordan synet på lesing og leseopplæringen gradvis har utviklet gjennom årene som har gått. Når jeg bruker begrepet ”den andre leseopplæringen”, mener jeg det som foregår av leseopplæring etter elevene har lært å avkode setninger og bokstaver.

Det var først fra 2000 og fremover at forskere i Norge begynte å rette søkelyset mot den andre leseopplæringen. Derfor refererer jeg i stor grad til amerikansk leseforskning i forbindelse med det historiske tilbakeblikket. Deretter retter jeg fokus mot nyere forskning, og da støtter jeg meg hovedsakelig til Øistein Anmarkruds doktorgradsavhandling ”Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet” fra 2005. Hans avhandling dreier seg i stor grad om mye av det samme som min masteroppgave gjør, fordi hans studie også er en kartlegging av arbeid med leseopplæring. Det som hovedsakelig skiller studiene, er fagene som er gjenstand for oppmerksomhet. Anmarkrud kartlegger arbeid med leseopplæring i norskklasser, mens jeg fokuserer på RLE, samfunnsfag og naturfag. Før det nye læreplanverket kom i 2006, var leseopplæring i andre fag enn norsk ikke et tema. Noe av grunnen til det, er at den forrige læreplanen, L97, ikke stilte noen krav til lesing og leseopplæring i alle fag, og dermed var det heller ikke å forvente at det var noen form for leseopplæring å spore i andre fag enn norsk.

Neste del av kapittelet dreier seg om hva det vil si å kunne lese. I den sammenhengen er det nødvendig med en begrepsavklaring. Hva er lese- og læringsstrategier? Hva tenker man om forholdet mellom avkoding og forståelse, og hva kjennetegner den gode leselæreren? Deretter retter jeg søkelyset mot LK06 og lesing som grunnleggende ferdighet. Her er det også naturlig å komme inn på lesing av fagtekster i RLE, samfunnsfag og naturfag, og hvordan læreplanen legger opp til at lesing, som de andre grunnleggende ferdighetene, går på tvers av faggrenser og på en måte gir alle lærere rollen som norsklærer. Avslutningsvis runder jeg av med å tematisere skolens rolle i leseopplæringen.

### 3.1 Lesing – et historisk perspektiv

Allmueskolen ble etablert i 1739, og leseopplæring var en av hovedgrunnene til at man ville opprette en skole for alle. Dagrun Skjelbred (2010: 35) påpeker at leseopplæring helt siden den gang har vært en av skolens hovedoppgaver. Det som kanskje har endret seg mest gjennom årenes løp, er ikke hvordan vi leser, men snarere hvorfor vi leser. Formålet med leseopplæringen i 1739 var en ganske annen enn den er i dag. Skjelbred skriver:

For samfunnets elite var opplæring i lesing og skriving både et gode og en nødvendighet lenge før allmueskolen ble innført. Men blant vanlige folk i Norge er historien om leseopplæring så vel som i mange andre vestlige land, nært knyttet til religionsopplæringen (2010: 36).

Leseopplæringen var med andre ord et middel for å bli i stand til å lese religiøse tekster, og dermed utvikle seg til å bli de samfunnsborgerne man på den tiden ønsket å skape. Ettersom årene gikk, mistet kirken gradvis den omfattende kontrollen den hadde hatt når det gjaldt leseopplæring, og verdslige tekster fikk også plass i skolen. Lesing ble også i større grad en verdslig nødvendighet. Utover 1800-tallet ble samfunnet gradvis mer skriftspråklig, og for å kunne nyttiggjøre seg av det, var det nødvendig å kunne lese og skrive (Skjelbred 2010: 37).

Et av de første bidragene til den moderne leseforskningen kom på 1930-tallet. Strømsø (2010: 25) fremhever Fredric Bartlett, som i 1932 ga ut boka *Remembering*. Her tematiserte han hvilke aspekter som spilte inn i folks forventninger til det de skulle lese. Resultater fra studien hans viste blant annet at tidligere erfaringer ble vekket til live i møtet med en ny tekst. Bartlett kalte disse tidligere erfaringene for skjemaer, et begrep som skulle vise seg å få mer oppmerksomhet mange år senere. Strømsø (2010) viser også til Louise Rosenblatt, en annen sentral forsker på 1930-tallet. Hun fokuserte hovedsakelig på leseren og teksten og møtet mellom de to. Et av hovedargumentene hennes var at det ikke eksisterte noen riktig tolkning eller forståelse av en tekst. Rosenblatt mente at meningen var noe som lå gjemt i leseren, ikke i teksten.

Det var først rundt 1970 at man begynte å se spor av det vi i dag kaller for den andre leseopplæringen, eller den videre leseopplæringen i skolen. Gradvis skjedde det en utvikling med hensyn til hva man la i det å kunne lese. Det ble mer fokus på at det ikke var nok å kunne uttale setningene og lese med flyt, det ble også et mål å forstå det man leste. Leseopplæringen sto foran en ny utfordring – hvordan utvikle leseforståelsen? Roe (2008) viser til Dolores

Durkin som gjennomførte i 1978 en studie hvor det gikk tydelig frem at kontroll av leseforståelse ble forvekslet med undervisning i leseforståelse. Elevene ble på ulike måter testet i leseforståelse, men paradoksalt nok fikk de lite eller ingen opplæring i det. Durkin hevdet også i sin studie at leseforståelse dreide seg om mye mer enn ordavkoding, og at det derfor var viktig å undervise i forståelsesstrategier i tillegg til å lære elevene å avkode tekster (s. 73). Durkins studie skulle vise seg å bli svært viktig for å stimulere forskerne til å fokusere på forståelse som en prosess, samt å identifisere måter å øke forståelsen på (Pressley 2006: 301).

På begynnelsen av 1980-tallet så man en oppblomstring av skjemateorien som Bartlett introduserte på 1930-tallet. Med skjemateori menes det at leseren skaper mentale bilder, eller skjemaer. Richard Anderson refererer til skjemaene som leserens organiserte kunnskaper om verden (Strømsø 2010: 29). Jean Piaget forsket på kunnskapens struktur, og han kalte skjemaer en form for indre representasjon. Erfaringene vi gjør oss fester seg på det indre mentale planet (Imsen 2008: 230). Sammen med David Pearson forsket Anderson på nettopp dette, og studien deres fra 1984 konkluderte med at dersom elever ikke forstår det de leser, er det fordi de ikke klarer å lage et fullstendig skjema eller bilde av det i hodet (Strømsø 2010: 29).

Shirley Brice Heaths studie fra 1983 fokuserte på hvilken betydning oppveksten har når det gjelder lesing. Studien viste blant annet at barn som vokste opp i et hjem hvor det var kultur for lesing og ble lest høyt for, lyktes bedre på skolene enn barn som ikke opplevde tilsvarende. De fikk med seg verdifull tekstkompetanse hjemmefra, og Heath konkluderte med at denne formen for bakgrunnskunnskap hadde stor betydning for hvordan barn klarte seg på skolen (Roe 2008: 74). Dette samsvarer i stor grad også med nyere norsk forskning. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen fokuserer i sin forskning på dagliglivets tekster, og de skriver følgende: ”Det er også slik at for noen barn og unge er en del av dagliglivets tekster og skolens tekster sammenfallende. Disse elevene opplever en sterk sammenheng mellom det de leser hjemme og det de leser på skolen, og skolens kultur føles ikke fremmed for dem” (2009: 20).

Annemarie S. Palinscar og Ann L. Brown sto bak en annen innflytelsesrik studie på 1980-tallet. Micheal Pressley (2006) fremhever en artikkel de publiserte i 1984 hvor de

argumenterte for resiprok undervisning. Der hevdet de at det var en av nøklene til suksess innenfor leseopplæringen. Resiprok betyr gjensidighet, og i undervisningssammenheng refererer det til gjensidighet mellom lærer og elev. Den resiproke undervisningen innebar å drive undervisning i lesestrategier i små lesegrupper fremfor i klasserom med store klasser. Målet var at elevene skulle lære seg å skape antakelser underveis mens de leste, stille seg selv spørsmål til teksten, søke klarhet når de opplevde at noe var uklart og oppsummere innholdet. Læreren gikk eksplisitt gjennom de ulike lesestrategiene og modellerte dem for elevene. I denne lesegruppa skulle læreren, etter å modellert hvordan lesestrategiene kunne bli tatt i bruk, raskt overlate ansvaret til elevene. Læreren skulle drive stillasbygging, det vil si hjelpe, støtte og veilede elevene tett den første tiden, og etter hvert som læreren så at elevene klarte seg på egenhånd, fikk de gradvis større ansvar for selv å lede samtalen i lesegruppa. På den måten ble i større grad elevenes opplevelse og tanker om lesingen grunnlaget for samtalen, og lærerens oppgave var å støtte opp om dette. I etterkant av studien viste det seg imidlertid at elever som hadde deltatt i den resiproke undervisningen ikke oppnådde nevneverdig bedre resultater på tester i forhold til elever som hadde fått den tradisjonelle undervisningen (Pressley 2006: 306).

Teorien om den resiproke undervisningen ble videreutviklet, og i 1984 lanserte Laura R. Roehler og Gerald G. Duffy en modell hvor begrepet *mental modellering* var sentralt. Tanken bak modellen var at læreren skulle vise og forklare hva ulike strategier og hvordan de kunne brukes for elevene ved å tenke høyt. Målet med denne modellen fremfor resiprok undervisning var at den skulle bære preg av å være av en enda mer eksplisitt karakter. Den ble referert til som *direct-explanation strategy instruction*, eller direkte forklart strategiundervisning (Pressley 2006:308-309). Pressley og hans forskningsgruppe forsket videre på Roehler og Duffys modell og kom frem til en ny teori som fikk navnet *transactional strategies instruction*, eller transaksjonsbasert strategiundervisning. Om det skriver Pressley følgende: "In particular, we wanted a summary term that better captured the dynamic give-and-take between teachers and students that typifies classrooms employing strategies instruction" (2006:309-310). Da lærerens instruksjoner og handlinger ble bestemt på grunnlag av elevenes reaksjoner, forutsatte denne formen for undervisning stor grad av elevaktivitet. Målet med modellen var å gjøre elevene mer engasjert, både i lesingen og innholdet i tekstene.

Mot siste del av 1980-tallet, begynte forskere i større grad å vektlegge at teksten og leseren ikke eksisterer i et vakuum, men er en del av en kulturell sammenheng. Helge Strømsø skriver:

Hovedpoenget er at barn lærer å bruke skriftspråket gjennom lesing og skriving på måter som fungerer i den kulturen de befinner seg i. Dette betyr at lese- og skriveferdigheter i seg selv ikke er tilstrekkelig (2010: 38).

Definisjonen av leseopplæring og hva som skulle til for å bli en kompetent både leser og skriver, dreide seg i tillegg om kulturkunnskap. Det ble etablert et videre perspektiv på lesing, noe som ledet til det vi i dag omtaler som *literacy*. Begrepet brukes både i entalls- og flertallsform, og Skjelbred og Aamotsbakken omtaler flertallsformen *literacies* som en form for kombinasjonskompetanse hvor man må kunne bruke ulike former for nøkkelkompetanser i en kombinasjon (2010: 61). Da LK06 legger opp til at alle lærere skal implementere de grunnleggende ferdighetene i sine respektive fag, kreves det en kombinasjonskompetanse for å kunne oppfylle disse kravene.

## 3.2 Anmarkruds studie

I det følgende kapittelet presenterer jeg Øistein Anmarkruds doktorgradsavhandling fra 2005, ”Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet”. Hans studie er, i likhet med min, er kartlegging av hvordan det arbeides med leseopplæring på ungdomstrinnet. Som nevnt innledningsvis, forsket han på norsklærere og norskfaget, mens min studie retter seg mot RLE, samfunnsfag og naturfag. Anmarkruds studie er fra 2005, altså fra før det nye læreplanverket ble innført. Anmarkrud studerer i sin avhandling fire norsklæreres undervisning, og han har fokus på deres arbeid med å utvikle bedre leseforståelse hos elevene. Han påpeker at lesestrategier og lesemotivasjon tradisjonelt har fått liten oppmerksomhet i arbeid med tekst, og det er nettopp undervisning i og kunnskap om lesestrategier, samt utvikling av og kunnskap om lesemotivasjon som tema for avhandlingen.

Anmarkrud opererer med tre problemstillinger i avhandlingen sin. Den første lyder som følger: *Hva slags kunnskap har et utvalg lærere på niende årstrinn om lesing og leseundervisning?* Resultatene bygger på analyser av intervjuer med de fire lærerne som

inngår i studien. De samlede resultatene viser at det er forskjeller på dem når det gjelder kunnskap om lesing, leseforståelse og leseundervisning. Når de blir spurt om hva det vil si å være en god leser, fokuserer to av dem hovedsakelig på de tekniske sidene ved lesningen. Med det mener de selve bokstav- og ordavkodingen. De andre er derimot mer opptatt av strategisk lesning og elevens bakgrunnskunnskap. De påpeker at gode avkodingsferdigheter er nødvendig, men at det ikke automatisk fører til god tekstforståelse. De blir også spurt om lesestrategier, og Anmarkrud konkluderer med at det tilsynelatende i liten grad foregår systematisk strategiundervisning i klasserommene. Én lærer skiller seg imidlertid ut fra de andre, da hun hevder at undervisning i lesestrategier er en daglig del av hennes undervisningspraksis.

Den andre problemstillingen baserer seg i større grad på observasjon i klasserom, og den lyder som følger: *I hvilken grad drives det undervisning i lesestrategier i et utvalg norske klasserom på niende årstrinn?* Når det gjelder lesestrategier, forholder Anmarkrud seg til fire underkategorier, og den første er memoreringsstrategier. Memoreringsstrategier refereres også til som hukommelsesstrategier, og målet med slike strategier kan for eksempel være å huske opplistede ord. En memoreringsstrategi kan da være å visualisere det man ønsker å memorere. Den andre underkategorien til Anmarkrud er elaboreringsstrategier. Elaborering dreier seg om å utdype noe man allerede har ervervet seg noe kunnskap om. I forbindelse med ny informasjon, aktiverer man ved hjelp av elaboreringsstrategier forkunnskapene man allerede har. Den tredje kategorien er organiseringsstrategier innebærer å gjøre noe med informasjonen man får når man leser. Ved å organisere informasjonen på en hensiktsmessig måte, er det enklere å hente frem informasjonen i etterkant. Den siste kategorien er overvåkingsstrategier, og overvåkingen dreier seg i denne sammenhengen om å ha kontroll over hva man forstår av det man leser. En leser med gode overvåkingsstrategier, er i stand til å identifisere de områdene som kan forbedres, og har dermed større muligheter for å forbedre sin egen forståelse.

Det totale videomaterialet fra de klasserommene Anmarkrud har observert, viser at omtrent to av til sammen 13 undervisningstimer brukes til undervisning i lesestrategier. Hvorvidt to timer av den samlede observasjonstiden kan karakteriseres som mye, sier Anmarkrud lite om. Det han derimot fastslår, er at strategiundervisningen er ”smal”. Med det mener han at fordelingen mellom de fire formene for strategier er skjev, da over tre fjerdedeler av den

strategiundervisningen som er observert i de fire klasserommene er undervisning i elaboreringsstrategier (2009: 171). En av grunnene til fokuset på elaboreringsstrategier kan, ifølge Anmarkrud, være at forskning fremhever elevenes bakgrunnskunnskap som spesielt viktig for leseforståelse. I tillegg til skjevfordelingen mellom strategiene, er det også observert påfallende forskjeller i omfanget av strategiundervisning mellom de fire lærerne. En av dem står for over halvparten av all strategiundervisningen. Anmarkrud skriver:

En mulig forklaring på den observerte variasjonen mellom timene er at arbeidet med lesestrategier ikke har karakter av systematikk og planmessighet, og at i hvilken grad det foregår strategiundervisning kan ha et element av tilfeldighet over seg (2009: 172).

Etter å ha kartlagt i hvilken grad det drives undervisning i lesestrategier, fortsetter Anmarkrud med å rette søkelyset mot hvordan denne undervisningen faktisk foregår. Hovedfokus er grad av eksplisittethet i undervisningen, og resultatene viser at bare 6,1 prosent av den totale strategiundervisningen kan karakteriseres som eksplisitt. Noe annet som er påfallende, er at en av de fire lærerne står for dette alene. Det vil med andre ord si at tre av lærerne overhodet ikke driver eksplisitt med strategiundervisning. Det er verdt å stille spørsmålsteget ved hva dette skyldes. En teori er at studien fant sted før det nye læreplanverket trådte i kraft. Dermed var det ikke noen selvfølge at alle lærere hadde rollen som leselærere. Tradisjonelt sett er det norsklæreren som har vært leselæreren i norsk skole. Da det var norsklærere Anmarkrud forsket på, kan det argumenteres for at læreplanverket kanskje ikke burde hatt så stor betydning for resultatet av Anmarkruds studie. Når det er sagt, er det grunn til å anta at bevisstheten rundt rollen som leselærer, også i norsk, virkelig kom i fokus med LK06.

Den tredje og siste problemstillingen til Anmarkrud lyder som følger: *I hvilken grad arbeides det med lesemotivasjon i et utvalg norske klasserom på niende årstrinn?* Denne problemstillingen er, i likhet med den forrige, basert på videodata fra de fire klasserommene. Anmarkrud konkluderer med at det samlet sett foregår svært lite arbeid når det gjelder utvikling av lesemotivasjon hos elevene. Han skriver: "Lærerne har en god del generelle positive ytringer som "flott", "fint" og "bra", men denne typen ytringer knyttes svært sjelden konkret til elevenes lesing og tekstbaserte problemløsning" (2009: 199). Her er det også en variasjon å spore mellom de ulike lærerne, men samlet sett er det tilsynelatende lite motivasjonelt arbeid å spore i de fire klasserommene.



Anmarkrud forklarer funnene med utgangspunkt i lærernes lite omfattende kunnskap om leseforståelse generelt, og lesestrategier og lesemotivasjon spesielt. Lærernes kunnskap bygger i all hovedsak på egne erfaringer, og Anmarkrud konkluderer dermed med at dette ikke ser ut til å være tilstrekkelig grunnlag for systematisk og målrettet arbeid med lesestrategier og lesemotivasjon (2009: 213). Alle fire lærere ble spurt om deres tanker rundt lærerutdanningen, og de er enige om at de har fått omfattende kunnskap om litteratur, ulike tekstsjangere, skriving, litteraturhistorie og litteraturformidling. De påpeker at lærerutdanningen derimot fokuserte for lite på kunnskap om leseopplæring, spesielt leseforståelse.

### **3.3 Hva vil det si å kunne lese?**

Hva det vil si å kunne lese er et spørsmål uten noe enkelt fasitsvar. Ulike forskere har imidlertid forsøkt å samle en svært kompleks kompetanse og alt den inneholder med noen få, velvalgte ord. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.3.1. Gjennom årenes løp har mye endret seg når det gjelder hva man legger i lesebegrepet. Som tidligere nevnt var for eksempel det primære på 1700-tallet at elevene skulle lese tekster som en del av religionsopplæringen. Leseopplæringen var et middel eller nærmest et redskap man tok i bruk for å nå målet om å bli gode samfunnsborgere. Selv om leseopplæringen i stor grad har endret seg siden den gang, kan man argumentere for at målet med å lese ikke er helt uforandret.

Å kunne lese og skrive er en udiskutabel nødvendighet for å kunne delta i samfunnet i dag. Hvilke tekster elevene møter i skolen er også et resultat av dette fokuset. I 2009 foreslo LNU (Landslaget for norskundervisning) for eksempel en sakprosaanon for å styrke sakprosaens rolle i en skole som i stor grad har vært preget av et skjønnlitterært fokus. Et av argumentene for å innføre en sakprosaanon, er at dette er teksttyper elevene vil møte i den virkelige verden når de setter foten utenfor klasserommets fire vegger. Målet om å skape gode borgere som kan delta i samfunnet på en god måte er dermed fortsatt i fokus, men mye har allikevel endret seg siden 1700-tallet. Da tenker jeg spesielt på hva som kreves for å delta i samfunnet i dag i forhold til på 1700-tallet når det gjelder lesing, hvordan vi leser og tanker om hva som

kjennetegner en god leser. I dag er for eksempel bøker allemannseie, og vi har en enorm tilgang på alt fra aviser til ukeblader. I tillegg invaderte for noen få år tilbake internett de fleste norske hjem. For å kunne delta i samfunnet på en relevant måte, er det avgjørende å kunne lese og forstå slike tekster. I dette kapitlet vil jeg derfor fokusere på å presentere en del begreper og definisjoner og ta dem nærmere i øyesyn.

### **3.3.1 Avkoding og forståelse**

Helt siden leseforskerne begynte å rette oppmerksomhet rundt den aktive leseren på slutten av 1970-tallet, har forskere diskutert forholdet mellom avkoding og forståelse og i hvilken grad det ene påvirker det andre. Det er imidlertid bred enighet om en ting, og det er at leseforståelse er en kompleks og sammensatt kompetanse og prosess. Øistein Anmarkrud og Vigdis Refsahl fokuserer på at avkoding og forståelse er nært knyttet sammen, og de skriver følgende: ”Avkodingsferdigheter må tas i betraktning for å forstå utviklingen av leseforståelse, og ferdigheter i rask og nøyaktig ordgjenkjenning er unektelig en ”flaskehals” når det gjelder å forstå det en leser” (2010: 8). Har leseren så svake avkodingsferdigheter at han i liten grad klarer å gjenkjenne og identifisere ordene i en tekst, er det naturlig at forståelsen blir skadelidende. Forskning viser imidlertid at det finnes elever med gode avkodingsferdigheter som ikke automatisk blir gode til å forstå det de leser. Derfor kan man si at gode avkodingsferdigheter er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig faktor for å utvikle god leseforståelse (Anmarkrud og Refsahl 2010: 9).

Ivar Bråten's definisjon av leseforståelse lyder som følger: ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (2010a: 11). Det er med andre ord snakk om en kompleks prosess. Det dreier seg om å kunne frembringe den meningen teksten formidler, samt å kunne trekke slutninger som går ut over det teksten faktisk formidler. Ifølge Bråten er god leseforståelse avhengig av en rekke komponenter som må være tilstede for å kunne mestre denne komplekse prosessen. Blant dem er god ordavkoding. I tillegg til ordavkoding, vektlegger Bråten språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon (2010b: 45). Bråten refererer til to ulike perspektiv når det gjelder forholdet mellom avkoding og forståelse. Det første kaller han bottom-up, og det går i all hovedsak ut på at ordavkodingen har større betydning for leseforståelsen enn det noe annet har. Har man god avkoding, vil man

sannsynligvis også ha god leseforståelse. Det motsatte perspektivet kalles naturlig nok top-down, og har som utgangspunkt at god leseforståelse forutsetter mye mer enn og avkodingsferdighet. Bråten skriver: ”Og først og fremst avhenger den av leserens kunnskaper om tekstens innhold og struktur” (2010b: 46). Videre konkluderer Bråten med at han støtter seg til begge synene. Ordavkodning er utvilsomt viktig for leseforståelsen, men de andre komponentene, som for eksempel bakgrunnskunnskap om innholdet, er like viktige for den helhetlige leseforståelsen. De ulike komponentene fungerer ikke uavhengig av hverandre. ”... mest sannsynlig virker de inn på hverandre på komplekse måter, samtidig som de samvirker med den bestemte teksten elevene arbeider med” (Bråten 2010b:46-47). Det er med andre ord lite hensiktsmessig å fokusere alt for mye på å dele dem opp og se på dem uavhengig av hverandre.

### **3.3.2 Forkunnskap**

Som tidligere nevnt, fremhever Bråten (2010b) forkunnskaper som en viktig komponent for å utvikle god leseforståelse. Han fokuserer spesielt på to aspekter ved leserens forkunnskaper; hvordan bedre forkunnskaper og hvordan aktivisere dem slik at man kan bruke dem på en relevant måte. Det å forbedre elevens forkunnskaper, er en kompleks prosess og dette gjelder ikke dette bare lesing. Bråten argumenterer for at andre medier som elevene er opptatt av også med fordel kan tas i bruk, for eksempel filmer og kvalitetsfjernsyn. En annen viktig kilde til kunnskap, som jeg har en anelse om at ofte blir undervurdert, er samtaler med andre mennesker, det være seg lærere, medelever eller foreldre. Bråten konkluderer på følgende måte:

Hovedpoenget er at man ikke kan forvente at elever som mangler forkunnskaper, skal bedre sin leseforståelse uten at det iverksettes et ganske bredspektret tiltak for å bedre forkunnskapene deres (2010b: 63).

Noen elever har med seg mye forkunnskap i bagasjen. Utfordringen for dem kan være å knytte dem sammen med den nye informasjonen de møter i en tekst. Det kan også dreie seg om å skille ut hva som er relevant og ikke relevant forkunnskap i ulike kontekster. Bråten påpeker også at forkunnskaper ikke bare dreier seg om innholdet i en tekst, men også kunnskap om for eksempel ulike former for sjangere.

Anmarkrud og Refsahl (2010) opererer med fire former for forkunnskap. Den første er kunnskap om skriftspråk, og med dette mener forfatterne kunnskap om språkets form og innhold. De hevder videre at denne formen for kunnskap er helt nødvendig og grunnleggende for ordavkodning. Det dreier seg blant annet om å ha kjennskap til bokstaver, stavelser, morfemer og setningsstrukturer. Forfatterne skriver: ”For at en tekst skal leses med letthet, slik at eleven har overskudd til å konsentrere seg om innholdet, bør 90 % av ordene være lette å avkode” (2010: 42). Når en så stor del av ordene i en tekst er kjent og lært fra før, vil det være mulig for leseren å trekke slutninger fra nye og ukjente ord basert på det man allerede har forstått. Derfor kan man argumentere for at ordforrådet kan øke raskere dersom man allerede har et godt ordforråd som utgangspunkt i forhold til lesere som har et mindre utviklet vokabular.

Den andre formen for forkunnskap er egne livserfaringer, og Anmarkrud og Refsahl (2010) hevder at elever sitter inne med mye kunnskap som i liten grad blir utnyttet i undervisningen. Det kan for eksempel dreie seg om en spesiell interesse eller erfaringer fra hjemmemiljøet. Forskning viser at mange elever ikke er klar over sine egne livserfaringer og hvordan det kan hjelpe dem til å for eksempel forstå en tekst. Det med andre ord en utfordring i å aktivisere denne formen for forkunnskap slik at elevene kan nyttiggjøre seg av den når de leser. Mange skaper nemlig et skille mellom sine egne erfaringer og den tredje formen for forkunnskap, nemlig skolekunnskap.

I tillegg til at skillet mellom egne erfaringer og skolekunnskap kan være et hinder i lesesituasjonen, kan også et tilsvarende skille mellom de ulike fagene på skolen være til hindring. Det ligger derfor en utfordring for læreren i å hjelpe eleven til å se sammenheng mellom fag og temaer. Dette fordrer igjen et godt samarbeid lærerne seg i mellom. Dette erfarte jeg selv verdien av i samtale med en kollega. Vi underviste det samme trinnet, jeg i norsk og hun i engelsk. Jeg hadde tidligere jobbet med bokanalyse i norskundervisningen, og gjennom samtalen kom vi frem til gode løsninger for hvordan hun kunne bygge videre på det elevene allerede hadde lært når de skulle skrive en tilsvarende type tekst i engelskundervisningen.

Den fjerde og siste formen for forkunnskap er kunnskap om tekstsjangere. Med det mener Anmarkrud og Refsahl (2010: ) den typen kunnskap eleven har om de ulike teksttypene,

sjangere, strukturer og litterære virkemidler. Som eksempel nevner de en elev som ikke forstår bildebruken til Jens Bjørneboe når overlærer Jochumsen dør i romanen *Jonas*. Eleven manglet nødvendig kunnskap om virkemidler for å forstå Bjørneboes beskrivelse av død. I tillegg manglet eleven egen livserfaring med at noen kan dø på den måten. Dermed hadde eleven så lite forkunnskap at han i liten grad hadde forutsetning for å forstå det han leste.

Det er bred enighet blant forskerne om at bagasjen vi bærer med oss er viktig, og også kanskje avgjørende for hva og hvordan vi leser. I og med at vi bærer erfaringene våre med oss inn i en tekst, kan den samme teksten leses på veldig mange måter, helt avhengig av hvem som leser den. Resepsjonsteorien legger stor vekt på leserens møte med teksten og leserens tolkning. Roe (2008) viser til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer som var opptatt av det kommunikative ved teksten og leserens rolle i dette møtet. Gadamer brukte begrepet *forventningshorisont*, og med det mente han alle de tidligere erfaringene, kunnskapene og behovene vi har med oss i møte med en ny tekst (s. 31).

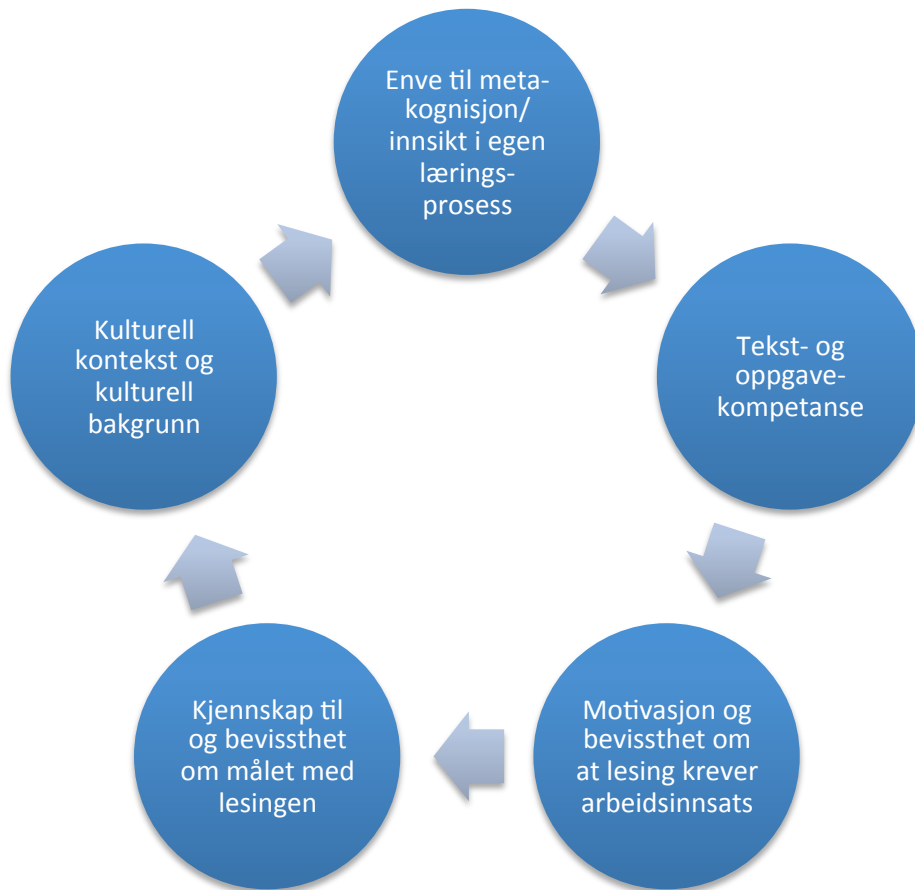
I boka *Reading Instruction That Works* skriver Michael Pressley blant annet om sin egen erfaring når gjelder leseopplæring og sin vei mot å bli en god leser. Pressley bruker begrepet forståelsesstrategi, ikke lese- eller læringsstrategi. Slik jeg forstår det, handler det om å lære seg å lære. Han skriver blant annet at han på barneskolen overhodet ikke opplevde noen vanskeligheter med hensyn til ordavkoding, men at han allikevel ikke forsto det han leste. Dette støtter opp om Anmarkrud og Refsahls påstand om at det ikke foreligger noen automatikk i å forstå dersom man mestrer ordavkoding. Pressley skriver videre at han som ung leser var svært motivert, men at dette hjalp lite da han ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om strategiene han brukte, eller retttere sagt ikke brukte. På videregående skole ble Pressley introdusert for et utvalg lesestrategier, blant andre å skimme gjennom teksten på forhånd, stille spørsmål underveis og skrive stikkord. På tross av dette, var det ikke før han oppdaget verdien av forkunnskap at Pressley følte at han forsto det han leste. Det var først på universitetet at han fikk denne erfaringen, og i løpet av tiden på universitetet mener Pressley selv at han utviklet seg til å bli en strategisk leser. Det er rimelig å argumentere for at det er unødvendig sent i utdanningsløpet, og det er også budskapet til Pressley.

### 3.3.3 Lese- og læringsstrategier

Lese- og læringsstrategier er ofte to sider av samme sak i skolesammenheng, fordi elevene i stor grad leser for å lære. Eyvind Elstad og Are Turmo skriver følgende: ”Men det hjelper lite å øve ”om og om igjen” dersom fremgangsmåten er lite effektiv og uhensiktsmessig” (2008: 20). Det store spørsmålet er dermed hvordan man på mest mulig effektiv og hensiktsmessig måte kan arbeide med lese- og læringsstrategier. Det finnes ingen snarvei til økt forståelse, og selv om man arbeider hardt og mye, er det altså ingen selvfølge å forstå mer dersom man benytter feil fremgangsmåte. Selv om uansett vil kreve en innsats fra elevenes side for å bli kompetent innenfor et kunnskapsfelt, er ikke vilje nok. Det krever kunnskap om og innsikt i fremgangsmåten.

Elstad og Turmo påpeker at det er viktig å skille mellom vaner og strategibruk, og skriver: ”Dersom eleven er seg bevisst de overveielsene som gjøres, er styringen fra elevens side av strategisk art” (2008: 21). Det handler med andre ord om å ha en bevisst forhold til valg man tar eller eventuelt ikke tar. Strategibruk skiller seg fra vane ved at det på ingen måte er tilfeldig. Som tidligere nevnt i forbindelse med Anmarkruds avhandling, deler Elstad og Turmo inn læringsstrategier i fire kategorier: hukommelsesstrategier, utdypningsstrategier, organiseringsstrategier og forståelsesovervåking og kontroll. Utfordringen ligger i hvordan bruke disse strategiene mest hensiktsmessig.

Roe skriver: ”Det har aldri hersket tvil om at skolen har ansvar for at elevene lærer å lese, men skolen har også ansvar for å gjøre elevene i stand til å bruke lesingen til å lære” (2008: 82). Det er nettopp det arbeidet med læringsstrategiene handler om, å gjøre elevene i stand til å selv bruke dem i møte med en tekst. Gode lesere har gode strategier. Anne-Beathe Mortensen-Buan fremstiller de ulike aspektene ved en velutviklet lesekompetanse på følgende måte:



(2009: 169). Å kunne bruke lese- og læringsstrategier på en god måte er med andre ord en sammensatt og kompleks kompetanse. Roe definerer lesestrategier med følgende ord: ”Lesestrategier er beskrivelser av en rekke tiltak eller handlinger som leseren kan foreta for å fremme leseforståelsen” (2008: 89). Hun har delt disse tiltakene eller handlingene opp i 15 undergrupper av strategier, og jeg velger å presentere noen av de mest sentrale. Den første er å forberede lesingen, og her er aktivisering av bakgrunnskunnskap sentralt. Som tidligere nevnt, anser også Anmarkrud og Refsahl dette som en viktig del av leseprosessen. En annen strategi, som ifølge Roe kanskje er den aller viktigste strategien, er å overvåke lesingen. Den fungerer nesten som en kvalitetskontroll, og går ut på at leseren underveis må overvåke lesningen sin for å være sikker på at man forstår det man leser. Roe (2008: 93) nevner her en konkret øvelse som passer for alle lesere, både de som er på begynnerstadiet og de mer erfarne leserne. Den går ut at elevene skal de merke av i teksten om innholdet bekrefter det de visste fra før underveis mens de leser. Denne øvelsen kombinerer overvåking med å aktivt bruke kunnskapene man allerede har. ”Hensikten er å legge til rette for at de hele tiden reflekterer over det de leser, og samtidig oppdager sammenhengen mellom innholdet i teksten og

tidligere kunnskaper” (Roe 2008: 93). Ved å benytte seg av en slik type øvelse, får elevene trening i å lese aktivt og virkelig sette seg inn i hva de kan fra før og ikke. Underveis vil elevene kanskje oppleve at de spørsmål til teksten og dermed oppklare problemer som oppstår under lesingen.

En annen viktig strategi er å visualisere og organisere. Roe skriver: ”Kompliserte verbale framstillinger framstår ofte mye enklere i billedlig form” (2008: 97). En måte å visualisere innholdet i en tekst på, kan være å skape indre bilder. Prosessen med å skape mentale bilder av innholdet kan være en god måte å aktivisere elevene på og la dem være med på å skape teksten. For å skape et bilde er det helt nødvendig å tolke innholdet i teksten man har lest. For mange elever vil det oppfattes som en utfordring å se for seg indre bilder, og da hevder Roe (2008: 97) at en måte å gå frem på kan være å tenke høyt og på den måten modellere metoden for elevene. Høyttenking er i seg selv en strategi. Ved å tenke høyt på blir i større grad tvunget til å tenke over det man leser, og dermed øker konsentrasjonen og bevisstheten. En annen måte å visualisere innholdet i en tekst på kan være å lage et tankekart eller lignende. Tankekart er en velkjent måte å arbeide på i skolen og brukes helst i forbindelse med fagtekster.

Den siste strategien blant de 15 som Roe fokuserer på, og som jeg velger å presentere, er å lese selektivt og skille ut viktig informasjon. Dette er egentlig to strategier, men de henger så tett sammen at jeg velger å omtale dem som én strategi. Lesingen blir effektiv først når leseren vet hvilke deler som kan skimmes og hvilke deler som trenger å leses mer nøye (Roe 2008: 101). For å mestre kunsten å skimle en tekst etter viktig informasjon, må leseren lære seg enkelte teknikker, som for eksempel å se på overskrifter, uthevede ord og/eller setninger og spesielt lange ord. Roe skriver:

Betegnelsen ”orienteringslesing” brukes for å forklare hvordan tekstens oppbygning kan være til hjelp for å orientere seg. En avisartikkel har som regel det viktigste først, nemlig overskriften og ingressen (2008: 102).

For å kunne utnytte en slik strategi som orienteringslesing, er det helt nødvendig med kunnskap om hvordan ulike sjangre er bygd opp. Ellers har man ingen forutsetning for å vite noe om hvor det viktigste i teksten er.



### 3.3.4 Den gode leselæreren

Hvordan utvikler man så den gode leseren som leser med forståelse og god innsikt i og kunnskap om egne valg av strategier? Den gode leselæreren spiller en helt essensiell rolle i denne sammenhengen. Noe av det som kjennetegner den gode leselæreren, er at han/hun er leselærer uavhengig av fag. Denne rollen har ingen spesiell tilknytning til norskfaget, men går på tvers av fag. Roe hevder at noe av det viktigste læreren kan gjøre, er å la leseopplæringen bli en naturlig og kontinuerlig del av undervisningen (2008: 79). Leseopplæring er ikke noe man øver på noen ganger og erklærer seg ferdig med. Hun skriver: ”Når læreren forklarer strategibruk, sjangertrekk og vanskelige ord og begreper som en del av undervisningen i faget, får elevene leseopplæring samtidig som de lærer faget” (Roe 2008: 79-80).

Når det er sagt, er det ikke uten betydning *hvordan* læreren forklarer de overnevnte elementene. Roe skriver: ”Det aller beste er at læreren modellerer hvordan strategien kan brukes ved å gå inn i leserollen og faktisk gjøre det som elevene skal lære å gjøre” (2008: 80). Dette er ingen ny teori. Som tidligere nevnt i det historiske tilbakeblikket, var Roehler og Duffy allerede i 1984 på banen med teorien om den resiproke undervisningen hvor tanken læreren som modellerer og høyttenker var sentral. De argumenterte den gang for større grad av eksplisitt undervisning. Anmarkrud konkluderer langt på vei i sin studie fra 2005 med at en altfor liten del av undervisningen kan karakteriseres som eksplisitt. Med argumentet om at den gode leselærerens undervisning preges av eksplisitt leseopplæring i bakhodet, er det rimelig å anta at man enda har en vei å gå.

I tillegg til kontinuerlig og eksplisitt undervisning, hevder Roe at elevene bør praktisere strategiene i mange ulike situasjoner og i møte med forskjellige tekster. Hun skriver: ”Uansett fag og alderstrinn må elevene få erfaring i å lese tekster fra aviser, tidsskrifter, oppslagsverk eller Internett. Elever som bare møter tekster gjennom læreboka, kan få den oppfatning at lesing på skolen er noe som ikke har med virkeligheten å gjøre” (2008: 80). Nok en gang blir betydningen av at alle fagene er delaktige i denne prosessen påpekt. For at målet om at elevene skal få møte ulike former for tekster i flere fag, er det en nødvendighet at alle lærere er leselærere. I kapittelet om skolens rolle i leseopplæringen kommer jeg nærmere tilbake til hvordan skolen som organisasjon kan arbeide sammen og dermed bedre skape en helhet i leseopplæringen.

## 3.4 Lesing som grunnleggende ferdighet

Kjell Lars Berge påpeker at ideen om de grunnleggende ferdighetene norsk ikke er norsk. Den stammer fra OECDs (Organisation for Economic Co-operation and Development) arbeid med å fastsette de grunnleggende ferdighetene. De fikk navnet DeSeCo (Definition of selected competencies), og herfra ble ideene til LK06 hentet (Berge 2007: 228-229). Rapporter om norske elevers prestasjoner i forbindelse med ulike former for tester, har i stor grad vært preget av negativ omtale. Det er hovedsakelig leseferdighet, matematiske og naturfaglige ferdigheter som har vært gjenstand for testing. De norske resultatene i internasjonale tester som PIRLS og PISA var svakere enn forventet. Dette skapte oppmerksomhet, og det ble klart at noe måtte gjøres.

I dette kapittelet vil jeg kort presentere veien fra OECDs ideer til det vi kjenner som de grunnleggende ferdighetene i LK06, for så å nærmere beskrive hva planen legger i lesebegrepet. I tillegg retter jeg fokus mot lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene som er aktuelle for denne studien; RLE, samfunnsfag og naturfag.

### 3.4.1 De grunnleggende ferdighetene

Betegnelsen *grunnleggende ferdigheter* har ved flere anledninger blitt gjenstand for debatt. Frødis Hertzberg er blant dem som har stilt seg tvilende til betegnelsen. Hun skriver følgende i *Norsklæreren*: ”For det første blir ferdigheter gjerne assosiert med noe instrumentelt eller til og med teknisk, og for det andre stor ordet grunnleggende i fare for å bli tolket som elementær” (2006: 17). En annen debattant er Karl Henrik Flyum (i Skjelbred og Aamotsbakken 2010: 65). Han har foreslått at navnet endres fra grunnleggende til gjennomgående ferdigheter, et navn som kanskje bedre formidler det som faktisk er tanken bak de grunnleggende ferdighetene. Til tross for at betegnelsen kan være noe misvisende, er tanken fra PISA klar – de grunnleggende ferdighetene omfatter mye mer enn den tekniske og elementære delen. PISA definerer for eksempel lesing på følgende måte:

Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (OECD 2007: 23 i Frønes og Narvhus 2010: 33).

OECD jobbet i utgangspunktet med å utarbeide noen sentrale kjernekompetanser som sa noe om hva man trengte for å kunne leve et godt liv og fungere på en god måte i samfunnet. Dette ble etter hvert samlet i et tredelt kompetansebegrep; å kunne samhandle i sammensatte sosiale grupper, å kunne handle selvstendig og å kunne bruke redskaper i samhandling, som for eksempel språk og teknologi (Berge 2007: 229-231). Fra OECDs side var dette ment som en anbefaling, og dermed var det opp til de ulike landene hvordan de ville ta kjernekompetansene i bruk. I Norge ble det i 2001 opprettet et kvalitetsutvalg, og i den første delutredningen ble begrepene *basisfag* og *basisferdigheter* introdusert. Berge skriver: ”Med basisferdigheter forstås i denne sammenhengen grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, regneferdigheter og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk” (2007: 234-235). I Kvalitetsutvalgets hovedutredning innførte de begrepet *basiskompetanser*. De tidligere basisferdighetene utgjorde kjernen i innholdet i kompetansebegrepet: Lesing, skriving, regneferdigheter, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon og sosial kompetanse. Disse kompetansene skulle være gjennomgående for alle fag. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ble dannelse introdusert som enda et nytt begrep. I tillegg ble ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy innført. I denne sammenhengen ble begrepet *grunnleggende ferdigheter* brukt. Sosial kompetanse, læringsstrategier og motivasjon ble fjernet (Berge 2007: 239). De grunnleggende ferdighetene ble skrevet inn i det nye læreplanverket som en del av alle fagene.

Hva var det så som var nytt med de grunnleggende ferdighetene og LK06? Ifølge Berge (2007) var det at i tillegg til at de grunnleggende ferdighetene skulle være en del av alle fag, skulle også vurderingssystemet bygges opp rundt ferdighetene. Han skriver:

Vurderingsrelevant spørsmål er om Trine eller Tom kan snakke, skrive og lese på en faglig relevant måte, eller om de snakker, skriver og leser på en måte som ikke er relevant. Dermed må naturfagslæreren eller samfunnsfagslæreren være opptatt av fagenes spesielle retorikk (s. 242).

Dette hadde ikke tidligere vært tilfellet, og dermed fikk den enkelte lærer i større grad i oppgave å drive leseopplæring slik at elevene lærte seg å lese for eksempel naturfaglige

tekster på en god måte.

### 3.4.2 Lesing i Kunnskapsløftet

Utdanningsdirektoratet beskriver lesing som en svært kompleks og bred kompetanse. Det å lese en skjønnlitterær tekst stiller for eksempel andre krav til leseren enn å lese en rutetabell gjør. Skjelbred og Aamotsbakken (2010: 68) har laget en oversikt over kompetanseverb som benyttes når lesing beskrives i de ulike fagene i LK06. De skriver: "Planen definerer en leser som en som kan lese på ulike måter, og som bruker lesing til ulike formål" (2010: 68).

<b>Fag</b>	<b>Ferdigheter</b>
Norsk	<ul style="list-style-type: none"><li>- Grunnleggende ferdighet, norskfaget</li><li>- Utvikle kulturell kompetanse</li></ul>
Matematikk	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tolke og nytte tekster med matematisk innhold og innhold fra dagligliv og yrkesliv</li></ul>
<i>RLE</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Oppleve og forstå tekster</i></li><li>- <i>Innhente informasjon</i></li><li>- <i>Reflektere over</i></li><li>- <i>Tolke, søke mening i, forholde seg kritisk og analytisk</i></li></ul>
<i>Naturfag</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Samle informasjon</i></li><li>- <i>Tolke og reflektere og innhold i ulike typer tekster</i></li></ul>
Engelsk	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lese med forståelse</li><li>- Utforske og reflektere</li></ul>
2. fremmedspråk	<ul style="list-style-type: none"><li>- Forstå, utforske og reflektere</li></ul>
<i>Samfunnsfag</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Sette seg inn i, granske, tolke og reflektere</i></li><li>- <i>Behandle og bruke variert informasjon</i></li></ul>
Mat og helse	<ul style="list-style-type: none"><li>- Granske, tolke og reflektere</li><li>- Samle, sammenligne og systematisere</li><li>- Vurdere kritisk</li></ul>
Kunst og håndverk	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tolke tegn og symboler</li><li>- Utvikle (kritisk) tekstforståelse</li></ul>
Musikk	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tolke og forstå musikalske uttrykk</li><li>- Lese for inspirasjon og refleksjon</li></ul>
Kroppsøving	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hente, tolke og utnytte fagspesifikk informasjon</li><li>- Tolke kart og forstå symboler</li></ul>

Da samfunnsfag, RLE og naturfag er de mest relevante fagene i denne sammenhengen, har jeg valgt å utheve handlingsverbene som er tilknyttet nettopp disse fagene i figuren ovenfor. Det er også disse fagene jeg velger å kommentere og fokusere på. Det som er verdt å merke seg, er at mange av kompetanseverbene går igjen i de ulike fagene. Ferdighetene tolke og forstå tekster og innhente informasjon er svært generelle og dekker flere fag. Verb som *reflektere*, *tolke* og *sette seg inn i* går igjen i alle tre fagene. Det overhengende begrepet som kan oppsummere alle kompetanseverbene, er *å forstå*. Tidligere i kapittelet tematiserte jeg hva det ville si å kunne lese, og i den sammenhengen var forståelse sentralt. Sammen med tekniske ferdigheter som avkoding, er det bred enighet om forståelsen er kjernen i lesekompetansen. Reflektere, tolke og sette seg inn i er delferdigheter som sammen med flere andre utgjør det man legger i lesekompetanse, og det signaliserer at ulike sider ved lesekompetansen skal vektlegges (Skjelbred og Aamotsbakken 2010: 71). I RLE, samfunnsfag og naturfag møter elevene fortrinnsvis fagtekster, og dette vil jeg fokusere nærmere på i neste kapittel.

### **3.4.3 Lesing av fagtekster i RLE, samfunnsfag og naturfag**

Felles for de overnevnte fagene er at lærebøkene er preget av mye verbalspråklig tekst. I tillegg preges tekstene i stor grad av multimodalitet, noe som stiller krav til leseren. For at multimodaliteten skal være et nyttig verktøy fremfor noe forvirrende som bare skaper kaos i teksten, er kunnskap om og innsikt i multimodalitetens verden og muligheter helt nødvendig. Som tidligere nevnt, kan det man ikke regne med at dette er noe elevene mestrer av seg selv. Ifølge Eva Maagerø og Dagrun Skjelbred (2010: 278) kan mange elever trenge hjelp til å ”pakke ut” den komplekse meningen, for dermed å skape koherens i multimodaliteten. Høy frekvens av fagbegreper er et annet element de tre fagene har felles. Mister man oversikten over begrepene og fagterminologien, kan terminologi lett bli en maktfaktor som kan holde leserne borte fra teksten (Maagerø og Skjelbred 2010: 284). Vi har alle opplevd en eller annen gang å lese en tekst og merke at øyene flyter over teksten mens man blir frustrert over at man ikke skjønner noe av det som står der. Det føles som om man står på utsiden av teksten og gjerne vil inn, men det krever innsikt i og kunnskap om terminologien som tilhører de ulike fagene. Som elev kom jeg en gang med tungt hjerte til en av mine lærere og forklarte problemet. Da fikk jeg til svar: ”Bare les en gang til.” Slike typer ytringer illustrerer noe av utfordringen knyttet til leseopplæringen. Det handler ikke om å lese flere ganger, men om å

lese på *andre måter*.

Om lesing som grunnleggende ferdighet i naturfag, står det følgende i LK06:

*Å kunne lese* i naturfag dreier seg om å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på Internett. Lesing i naturfag innebærer også lesing av bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler (Utdanningsdirektoratet 2006).

Tabeller er et frekvent element i naturfaglige tekster. En tabell består av flere meningsskapende ressurser, blant andre visuelle, språklige og matematiske ressurser. Det skaper utfordringer for leseren. Maagerø og Skjelbred (2010: 276) påpeker at å lese tabeller også er utfordrende ved at man orienterer seg i teksten på en annen måte enn man tradisjonelt gjør når man leser verbaltekster. Man leser ikke fra venstre mot høyre, men diskontinuerlig. De skriver også at det er viktig at man ikke tar for gitt at dette er noe som faller seg naturlig for elevene, men at det må læres og øves på.

I RLE omtales lesing som grunnleggende ferdighet på følgende måte:

*Å kunne lese* i RLE innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, reflektere over, tolke, søke mening i og forholde seg kritisk og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial forhandlingsform (Utdanningsdirektoratet 2006).

Geir Winje og Bente Aamotsbakken trekker frem kontrastene mellom ferdighetene som presenteres i LK06. De skriver: "En krevende balansegang i RLE innebærer derfor å kombinere et kritisk perspektiv med en mer åpen tilnærming til tekster som i større eller mindre grad formidler religiøse ideer og verdier" (2010: 383). De påpeker også at lesing i RLE krever høy tolkningskompetanse hos elevene. I tillegg til at faget preges av en rekke fagtermer, er mange ord og uttrykk hentet fra andre språk, som for eksempel hebraisk og arabisk. Videre preges tekstene i RLE-faget av å være multimodale. Til forskjell fra multimodaliteten i naturfaglige tekster, preges RLE-tekstene i større grad av bilder og kunst enn for eksempel tabeller.

Når det gjelder samfunnsfag, står det følgende om lesing som grunnleggende ferdighet i LK06:

*Å kunne lese* i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk (Utdanningsdirektoratet 2006).

Noe av det som er verdt å merke seg ved Utdanningsdirektoratets definisjon av lesebegrepet i samfunnsfag, er at skjønnlitteratur nevnes eksplisitt. Man skulle kanskje tro at samfunnsfag utelukkende fokuserte på lesing av fagtekster, men det er ikke tilfellet. Skjønnlitteratur leder ofte tankene til norskfaget, og dermed kan man kanskje se muligheter for tverrfaglighet i norsk og samfunnsfag. Som eksempel kan jeg nevne at jeg brukte Henrik Ibsens *Terje Vigen* i begge fagene. I tillegg til det faglige innholdet, førte dette til at elevene i større grad så sammenhengen mellom fagene og at litteratur og historie har en felles grunnmur. I tillegg til dette er også multimodalitet og fagterminologi sentrale nøkkelord innenfor lesing i samfunnsfag.

Gro Ulland arbeider med etter- og videreutdanning i lesing for lærere i grunnskolen, og i artikkelen ”7 tanker om lesing i klasserommet” har hun skrevet om noen av sine erfaringer og historier lærerne hun har arbeidet med har fortalt. Jeg velger her å presentere noen av dem. ”Jeg skjønner hva fotosyntese er, men hva betyr å produsere?” (Ulland 2011: 15). I sitatet ovenfor har eleven åpenbart forstått det naturfaglige begrepet *fotosyntese*, men en viktig del mangler. Læreren har nemlig brukt ordet *produsere*, noe som viser seg å skape vanskeligheter for den aktuelle eleven. Ulland påpeker her viktigheten av å snakke *om* de vanskelige begrepene, ikke bare *med* dem. Utfordringen slår inn der man kanskje ikke hadde regnet med det, og derfor tenker man heller ikke på å bruke et mindre komplisert ord, som for eksempel *lage*. Ulland argumenterer for å skape en kultur i klasserommet for å spørre hvis det er ord en ikke forstår, og hun påpeker at trening i å slå opp i ordbok kan være en god fremgangsmåte for at elevene selv kan finne ut av det de synes er vanskelig. Hun forslår også at det kan være vel så hensiktsmessig å ha ukens begreper på planen som gloser (Ulland 2011: 15).

Mortensen-Buan påpeker at arbeid med begreper, er noe av det som er vesentlig for alle fag. Begreper er fagspesifikke, og det samme begrepet kan ha mange ulike betydninger. Hun skriver:

Eksempelvis vil begrepet *ulik* fungere på forskjellige måter når vi snakker om *ulikheter* i kultur, *ulikt* verdisyn, *ulike* steinsorter, *ulike* tall, *ulik* kroppsbygning og *ulike* matretter (2009: 180).

Det er ikke alltid bare det er skrift som skaper forstyrrelser i leseprosessen. Bilder har også en viktig rolle. ”Bildene i teksten gjør at det blir mindre å lese” (Ulland 2011: 15). Dette utsagnet kommer fra en elev som har misforstått bildenes funksjon i teksten. Mens eleven tenker at de er der for dekorasjonenes skyld, er bildene faktisk med på å gjøre teksten mer komplisert enn den hadde vært dersom den bare hadde bestått av skrift. Jeg har selv erfaring med elever som overhodet ikke enset bildene første gang de bladde opp i historieboka. Da vi senere snakket litt om alt bildene faktisk fortalte, som skriften ikke klarte å formidle, ble de nesten forbløffet. Dagens læreverk preges i stor grad av multimodalitet, og elevene trenger å lære hvordan de kan orientere seg i dette. Anne Løvland (2009) viser til Theo van Leeuwen som skriver om hvordan ulike modaliteter formidler ulik informasjon, og han kaller dette informasjonslenking. Han skiller mellom *utdyping* og *utviding*. Med det mener han at informasjonen kan utdypes ved at en modalitet for eksempel kan fortolke informasjonen i en annen modalitet, eller så kan modalitetene spille sammen på den måten at de utvider hverandre gjennom å for eksempel skape kontraster (s. 120). Multimodalitet og samspillet mellom modalitetene er med andre ord ikke noe man bør ta for gitt at elevene har god innsikt i og kunnskap om.

Hva skjer så når elevene åpner læreboka og den eneste forberedelsen er at de har tatt med seg boka hjem for å lese en leselekse? Ulland benytter følgende frase for å illustrere utfordringen: ”Husk å lese side 37-39 til i morgen” (2011: 14). Denne ytringen vil de fleste både lærere og elever kjenne seg igjen i. Å anta at alle elevene selv vet hvilke strategier de bør ta i bruk for å håndtere teksten på best mulig måte, kan i beste fall karakteriseres som en utopi. Allikevel er slike lekser en realitet i dagens skole, og det er rimelig å anta at både formålet med lesingen og innsikt i hvilke lesestrategier som er mest hensiktsmessige for ofte kommer i skyggen av dårlig tid og mange sider som skal pløyes gjennom. Det gjenspeiles blant annet i norske PISA-resultater som mange helst ville sett var litt høyere enn de i skrivende stund er. Ulland



skriver: ”Hvis du ikke vet hvor du skal, spiller det ingen rolle hvor du går” (2011: 14), og det understreker hvor viktig det er å ha et bevisst forhold til det man gjør. Bare da kan man videreformidle dette på en tydelig måte til elevene.

Oppsummerende kan man konkludere med at lesing som grunnleggende ferdighet i naturfag, RLE og samfunnsfag har svært mye til felles. Alle fagene preges i stor grad av multimodalitet og høy frekvens av fagspesifikke begreper. Til tross for at innholdet i fagene er av forskjellig art, åpner dette for en gylden mulighet med tanke på samarbeid. Strategier for å arbeide med fagbegreper er i stor grad like uavhengig av fag, og dermed kan elevene ha nytte av å ta med seg det de har lært om lesestrategier i naturfag inn i samfunnsfagundervisningen. Det samme gjelder multimodaliteten i lærebøkene. Hvordan kan man så i størst mulig grad utnytte det de tre fagene har til felles? Det er rimelig å anta at samarbeid mellom lærerne på tvers av fag vil være en nyttig strategi i dette arbeidet. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittelet som omhandler skolens rolle i leseopplæringen.

### **3.5 Skolens rolle i leseopplæringen**

I etterkant av PISA 2000 tok norsk-amerikaneren Jay Rasmussen norsk lesepedagogikk i nærmere øyesyn. Han konkluderte blant annet med at det ble gjort for lite etter at elevene hadde tilegnet seg avkodingsferdigheten. Undervisning i leseforståelse ble rett og slett forsømt. Et av argumentene til Rasmussen var at for mye ansvar hvilte på den enkelte lærers kompetanse innenfor feltet leseopplæring. Det vil med andre ord si at i hvilken grad elevene fikk tilstrekkelig undervisning i leseforståelsesstrategier i stor grad varierte (Bråten 2010a: 10). Slik jeg tolker det, etterlyser Rasmussen en mer helhetlig plan for hvordan leseopplæringen skal foregå.

Lise Helgevold, Trude Hoel og Anne Håland fra Lesesenteret i Stavanger hevder at enhver skole bør ha en helhetlig plan som beskriver hvordan arbeidet med leseopplæring skal foregå (2008: 55). I LK06 står det at leseopplæring skal foregå i alle fag og på alle trinn, og nettopp derfor kan det argumenteres for at en slik plan kan være hensiktsmessig. Slik jeg ser det, vil sannsynligvis en helhetlig plan for skolen bidra til å unngå det Rasmussen hevder er en av utfordringene knyttet til undervisning i leseforståelse.

Hvem er det så som skal skrive en slik plan? Ifølge Helgevold og hennes kolleger (2008) er det en fordel at en så stor del av personalet som mulig jobber med den. Det er mange måter å arbeide med dette på, men det vesentlige er at flest mulig får kjennskap til planen og utvikler et eierskap til den. Planen er nemlig nyttig først når alle lærerne på skolen vet hva den inneholder, har kjennskap til begrepene og føler et eierforhold til tankene som ligger til grunn for planen. Det har derfor for eksempel liten hensikt å kopiere en annen skoles leseplan. Det er ikke nødvendigvis norskseksjonen som skal bære fakkelen i dette arbeidet. ”Det vil være en styrke for leseopplæringen i alle fag at lærere med faglig tyngde i andre fag enn norsk deltar” (Helgevold mfl. 2008: 62). På den måten blir også målet om at leseopplæring skal være en del av alle fag gjenspeilet i arbeidsprosessen.

Det sier seg selv at det må være en sammenheng mellom innholdet i skolens plan for lesing og den kompetansen personalet har. Det kan argumenteres for at skolens plan for lesing kan skrives parallelt med at personalets kompetanse heves. Dette ble forsøkt gjennomført i en kommune hvor elevene skåret dårligere enn ønsket på de nasjonale prøvene i lesing. Kompetansehevingsplanen som ble vedtatt i kjølevannet av dette, skulle gå over to år. Målet var at alle lærerne skulle få mer kunnskap og lesing og leseopplæring. Prosessen ble organisert ved at lærerne skulle ha fem felles planleggingsdager i løpet av skoleåret, hvor det ble leid inn fagpersoner utenfra. I tillegg skulle hver skole ha en langdag i måneden hvor lærerne skulle jobbe med faglitteratur og erfaringsutveksling (Helgevold mfl. 2008: 61). Ved å arbeide med kompetanseheving på denne måten, fordeles ansvaret og organiseringen mellom skoleeiere og skoleledere.

Et godt utgangspunkt kan være å bygge opp planen rundt læringsmål fra LK06. Det skal ikke være nødvendig for skolene å lage egne læringsmål utover det man kan finne der. Videre kan en slik plan bestå av en kombinasjon av statiske mål, som er faste og lette å kartlegge, og dynamiske mål, som er bevegelige og i stadig endring. Når målene for leseopplæringen er satt, er neste steg å bevege seg fra teoriplanet til praksisplanet. Skolens leseplan bør med andre si noe om hvordan de teoretiske målene kan anvendes i den praktiske hverdagen. Forskning viser flere gode eksempler på hvordan forskjellige skoler har valgt å iverksette en felles plan. En 4-10 skole valgte for eksempel at alle lærerne i løpet av skoleåret skulle, uavhengig av fag, ha ansvar for å være leselærere. Det ble lagt opp til å være en

rulleringsordning hvor den som var leselærer hadde spesielt fokus på før-, under- og etterlesingsfasen. Lærerne utvekslet ideer og erfaringer og reflekterte sammen over lesestrategiene de arbeidet med. Ved å fordele ansvaret på denne måten, ble leseopplæringen noe personalet kunne samles om og arbeide med sammen. Lærerne utviklet seg også dermed i fellesskap, og de dro nytte av hverandres kunnskap og erfaringer i dette arbeidet (Helgevold mfl. 2008: 60).

## 4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra observasjon i de ulike klasserommene, intervjuene med både lærerne og elevene, samt oppgavene knyttet til rangering og vurdering av lesestrategier som elevene svarte på for å belyse problemstillingen: *Hvordan arbeider tre lærere med leseopplæring i fagene RLE, samfunnsfag og naturfag på 10. trinn, og hva kan elevene deres om lesestrategier?* Når det gjelder observasjonen, har jeg valgt å hovedsakelig fokusere på aktiviteter som på en eller annen måte har med leseopplæring å gjøre. Med leseopplæring mener jeg all aktivitet som kan bidra til å bedre elevenes tekstforståelse. I løpet av timene jeg observerte i de tre klassene, var det, naturlig nok, også mye aktivitet som ikke dreide seg om dette temaet. Det har jeg valgt å utelukke fra dette kapittelet, da det ikke har direkte relevans for studien.

Jeg har valgt å først presentere funn fra observasjon fra RLE-klassen, for deretter å koble det sammen med intervjuet av RLE-læreren. I forbindelse med lærerintervjuene, viste det seg at de i stor grad relaterte svarene sine til det aktuelle faget og timene jeg hadde observert. Elevenes svar relaterte seg mer til lesing generelt og mindre til en spesifikk fagtilhørighet. Resultatene fra observasjon og intervju fra samfunnsfags- og naturfagsklassen er organisert på tilsvarende måte.

Deretter presenterer jeg resultatene fra oppgavene hvor elevene rangerte og vurderte ulike lesestrategier. Her har jeg valgt å samle alle tre klassene fremfor å dele resultatene etter fag, da det blir lettere å sammenlikne og se på forskjeller på klassene. Oppgavene er, som tidligere nevnt, hentet fra PISA, og jeg har valgt å sammenlikne resultatene fra de tre klassene med de norske PISA-elevenes resultater. Resultatene fra PISA 2009 viser hvordan et representativt utvalg elever på landsbasis har svart på de samme spørsmålene som elevene i de tre klassene jeg har vært med i, og dermed er det relevant og interessant å sammenlikne. Elevenes rangering av lesestrategier gir et overfladisk bilde av klassen, mens de to elevintervjuene bidrar med mer dybdeinnsikt under overflaten. Kapittelet rundes av med en oppsummering av hovedfunn.

## 4.1 RLE-klassen

### 4.1.1 Observasjon

I RLE-klassen observerte jeg to dobbelttimer og en enkelttime, og timene strakk seg over en periode på omtrent fem uker. Innledningsvis fortalte læreren klassen litt om meg og hva jeg gjorde i klassen deres. Hun informerte om at jeg skrev masteroppgave om leseopplæring, og at jeg skulle være med i deres klasse noen timer fremover for å observere hvordan de jobbet med det. Elevene var med andre ord klar over min rolle i klasserommet, men de så allikevel ikke ut til å bry seg nevneverdig om det etter at undervisningen startet.

Den første timen jeg observerte, var en dobbelttime, og kulturarv var det det nye temaet klassen skulle begynne med. Læreren fortalte om hvordan man kunne finne spor av Bibelen og bibelhistorien i bøker, film og musikk den dag i dag, og hun leste et utdrag fra Jostein Gaarders bok *I et speil, i en gåte* som eksempel. Hun knyttet begrepet til elevenes egen erfaringsverden. Etterpå skulle elevene gå i gang med sidene tilknyttet temaet i læreboka. De kunne selv velge om de ville jobbe alene eller i grupper. Oppgaven var å finne uttrykk, navn og handlinger i teksten. Til hjelp for å systematisere innholdet og studere ord og uttrykk, tegnet læreren skjemaet nedenfor på tavla.

Uttrykk	Navn	Handlinger
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lærers eks: bank i bordet + opprinnelse</li><li>• David og Goliat</li><li>• Sydebukk</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Per og Pål</li><li>• Judas</li><li>• David og Goliat</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Å korse seg</li><li>• Legge to pinner i kors/kryss</li><li>• Krysse fingrene</li><li>• Folde hendene</li><li>• Banke i bordet</li></ul>

Elevenes skjemanotater ble til slutt samlet i et felles skjema på tavla, og underveis diskuterte de for eksempel at navnene Per og Pål stammer fra Bibelen. Underveis i arbeidet gikk jeg rundt og observerte elevene. Som tidligere nevnt i metodekapittelet, valgte jeg å ikle meg rollen som deltakende observatør, og derfor stilte jeg noen av elevene spørsmål til arbeidet de holdt på med mens jeg gikk rundt. Jeg spurte blant annet om hvordan de foretrakk å jobbe når de ble tildelt en slik oppgave, og de aller fleste svarte at de likte best å lese teksten høyt for hverandre, for deretter å gå løs på oppgaven med å finne ord og uttrykk til skjemaet. Det var imidlertid noen som valgte å lese for seg selv, og en av begrunnelsene for det var følgende:

”Jeg leser så dårlig, så det er flaut å lese høyt.”

Den andre dobbelttimen jeg observerte, begynte med to elevfremføringer. Resten av timen gikk med til å arbeide med en artikkel som het ”Boom for bibelnavn.” Noe av formålet med å bruke tid på nettopp denne artikkelen var, ifølge læreren, at de skulle se på bruk av grafiske fremstillinger i artikkelen, og dermed trekke inn regning som grunnleggende ferdighet i RLE-faget. Dette forklarte læreren eksplisitt for klassen. Elevene leste artikkelen høyt, og før de begynte, sa læreren følgende til elevene: ”Sett gjerne strek under viktige ting som dere kanskje tenker dere kan lage spørsmål til senere.” Etter at de hadde lest gjennom teksten, var oppgaven at elevene selv skulle lage spørsmål til artikkelen. Hun hjalp elevene med å fokusere på sentrale ting i teksten, men utover denne oppfordringen, fikk ikke elevene noen videre veiledning til dette eller eksempler å forholde seg til. Underveis i gjennomlesingen, observerte jeg kun fire elever som streket under det de mente var viktig i artikkelen. Læreren stoppet opp noen få ganger underveis for å oppsummere det de leste og eventuelt kommentere eller forklare vanskelige begreper.

Etter at de var ferdig med å lese teksten, fikk elevene 15 minutter til å lage spørsmål som de andre elevene i klassen skulle svare på. Læreren oppfordret dem til å lage spørsmål ut i fra de grafiske fremstillingene, men hun sa at det også var greit å bruke teksten som utgangspunkt for oppgaven. Klassen gikk til slutt gjennom en del av spørsmålene som elevene hadde lagd, og det viste seg at syv av tolv elever hadde brukt teksten, mens de resterende fem hadde brukt de grafiske fremstillingene som utgangspunkt. Bortsett fra tida klassen brukte på å svare på spørsmålene til statistikken i de grafiske fremstillingene, ble det ikke viet noe tid til å studere de disse nærmere og for eksempel se på hva slags forhold de hadde til resten av teksten i artikkelen.

En kort oppsummering av timene jeg tilbrakte i RLE-klassen, kan konkludere med at det forekom flere former for leseopplæring. Den første timen fokuserte læreren på å knytte det nye temaet, kulturarv, til det elevene kunne fra før. Hun aktiviserte bakgrunnskunnskapen deres ved å lese et utdrag fra Gaarders bok *I et speil, i en gåte*, ei bok de hadde lest ved en tidligere anledning. Målet med temaet kulturarv var å lære mer om hvordan man kunne finne spor av Bibelen og bibelhistorien i bøker, film og musikk. Ved å bruke ei bok de allerede hadde lest som eksempel, aktiviserte hun forkunnskapen deres, samtidig som at

undervisningen i større grad ble tverrfaglig. I tillegg var RLE-læreren opptatt av begreper, og hun arbeidet med dette ved å samle uttrykk, navn og handlinger fra teksten på tavla for videre diskusjon. Til slutt vil jeg velge å trekke frem sekvensen hvor elevene skulle arbeide med artikkelen ”Boom for bibelnavn.” Målet fra lærerens side med å lese nettopp denne teksten var å fokusere på regning i RLE-faget. Elevene skulle lese og tolke en grafisk fremstilling. For å utnytte det multimodale aspektet ved teksten, kunne læreren med fordel i større grad ha rettet fokus mot det, og brukt mer av tiden til å diskutere forholdet mellom den grafiske fremstillingen og brødteksten. Maagrø og Skjelbred (2010: 278) hevder at multimodalitet er en av de største utfordringene i møte med fagtekster. Multimodalitet resulterer i en mer kompleks mening, og mange trenger hjelp til å ”pakke ut” meningen for dermed å skape koherens i teksten.

#### **4.1.2 Lærerintervju**

I etterkant av observasjonsperioden fulgte lærerintervjuet. Som tidligere nevnt i metodekapittelet, opererte jeg med en felles intervjuguide for alle lærerne med noen individuelle unntak basert på spørsmål som oppsto i forbindelse med observasjonen. Læreren fikk først spørsmål om hvor lenge hun hadde arbeidet som lærer. Dette spurte jeg om hovedsakelig for å danne meg et bilde av hvilket forhold læreren har til det nye læreplanverket, og eventuell undervisningspraksis før og etter det nye læreplanverket. RLE-læreren begynte i lærerjobben i 2008. Da var hun nyutdannet, og derfor vinklet hun svaret sitt mot hvordan hun oppfattet at LK06 påvirket lærerutdanningen. Læreren mente at lærerutdanningen bar relativt lite preg av at det nye læreplanverket ble innført i 2006. Hun påpekte at det var lite fokus på leseopplæring og lesing som grunnleggende ferdighet, kanskje overraskende lite med tanke på det nye læreplanverket.

På spørsmål om hva læreren mente kjennetegnet en god leser, svarte hun: ”At man rett og slett forstå det som står der. Det er det primære. At man kan bruke det man har lest, og at man forstår det man leser.” Det påfølgende spørsmålet dreide seg om hva hun la i begrepet leseopplæring. Umiddelbart tenkte hun på begynneropplæringen fra første til fjerde klasse. I tillegg mente hun at leseopplæring handlet om å ta i bruk det man hadde lest på en fornuftig måte, og at opplæringen i bruk av lese- og læringsstrategier var en viktig del av å kunne nyttiggjøre seg av det man har lest. Avslutningsvis snevret vi samtalen inn til å gjelde

leseopplæring relatert til RLE-lærerens egne undervisningstimer. Hun sa: ”Jeg synes i utgangspunktet jeg arbeider mye med tekst, og forhåpentligvis ulike typer tekster.” I den videre samtalen kom det frem at arbeid med sammensatte tekster var viktig for henne. Hun var også opptatt av å benytte seg mest mulig av læreboka, hovedsakelig fordi dette var tekster som var skrevet på en måte elevene i utgangspunktet skulle kunne forstå. En annen grunn til å fokusere på tekstene i lærebøkene, var å samle opp de elevene som av ulike årsaker ikke leste leseleksa til timene, slik at de kunne gjennomgå tekstene i fellesskap i timene.

Intervjuet med RLE-læreren kan tyde på at hun har mange reflekterte og bevisste tanker om leseopplæring. Svarene hennes gjenspeiler i stor grad det jeg observerte i undervisningstimene. Hun er opptatt av sammensatte tekster og at elevene skal forstå det de leser. Hun nevner imidlertid ingenting om begrepsopplæring i RLE-faget.

#### **4.1.3 Elevintervju**

Jeg intervjuet både en gutt og ei jente i RLE-klassen, og jeg har valgt å presentere dem hver for seg fremfor å skrive om svarene deres samlet. Jeg intervjuet gutten først, og det første spørsmålet til alle elevene som ble intervjuet, var hva de mente kjennetegnet en god leser. Han svarte umiddelbart at det var viktig å lese fort og få med seg det man leser. Jeg spurte om han mente at det var mulig å lese uten å forstå, og da svarte han: ”Det blir vel kanskje litt vanskelig. Man kan vel lese engelsk og bare uttale ordene, men ikke skjønne hva det betyr.” Det påfølgende spørsmålet dreide seg om hva han la i begrepet leseopplæring. I denne sammenhengen vektla han forståelse mindre og svarte at det var viktig å lese flere tekster for å bli flink til å lese. Han sa: ”Nei, lese masse bøker kan vel hjelpe deg å forstå.” Svaret kan tyde på at gutten fokuserte på lesemengden fremfor lesemåten. Han mente også det var hensiktsmessig å lese for en voksen. Da jeg spurte om hvorfor det var viktig å kunne lese, fremhevet gutten nytteverdien i det. Han sa: ”Man burde egentlig klare å lese for å komme seg videre i livet.” I tillegg knyttet han det opp mot motivasjon og sa: ”Hvis man leser en bok, og man liker å lese bøker, får man gjerne med seg hva bøkene handler om, og da er det kanskje litt mer spennende å lese.”

Avslutningsvis spurte jeg om hva lesestrategier var, og da svarte han at det hadde han aldri hørt om, men da jeg nevnte tokolonnenotat og tankekart, nikkete han gjenkjennende. Han



fremhevet til og med at han synes tokolonnenotat var spesielt nyttig, da det hjalp han med å lære betydningen av vanskelig ord og begreper, men han forbandt tydeligvis ikke dette med lesestrategier. Både tankekart og tolokonnenotat er nyttige lesestrategier i arbeid med nye begreper, kanskje spesielt tokolonnenotat. I den ene kolonnen fører man opp det aktuelle begrepet, mens i den parallelle kolonnen skriver man forklaringen på begrepet. Eleven hevdet at de arbeidet relativt mye med tankekart og tokolonnenotat i timene. Dette forbandt han altså ikke umiddelbart med lesestrategier.

Jenta fra RLE-klassen ble stilt de samme spørsmålene, og for henne var det primære å kunne lese med flyt uten å stamme og stoppe opp underveis. Hun nevnte ikke forståelsesaspektet, og derfor spurte jeg henne om man kunne lese uten å forstå. Hun sa at hun hadde opplevd det, og forklarte videre at løsningen for henne var å lese teksten flere ganger. I forhold til innholdet i det man leste, sa hun: ”Man burde kanskje vite litt mer om hva man leser for å kunne lese jevnt.” Her trekker hun inn betydningen av forkunnskapen man bærer med seg, og at det spiller inn med tanke på å møte innholdet i en ny tekst.

På spørsmål om hvorfor det hun mente det er viktig å kunne lese, la også jenta vekt på nytteverdien i det. Avslutningsvis kom vi inn på temaet lesestrategier, og jeg spurte om hun kunne fortelle meg om hvordan hun gikk frem når hun for eksempel skulle skrive et sammendrag av en tekst. Hun svarte: ”Da leser jeg først teksten en gang, og så skriver jeg det jeg husker. Så leser jeg en gang til, og da kan det hende at jeg leser flere setninger sånn at jeg forstår det. Så skriver jeg ned det jeg forstår, og da er jeg ferdig.” På spørsmål om de arbeidet mye med lesing i RLE-timene, sa hun at hun gjerne skulle ønske at de arbeidet mer med det. Hun mente at de hadde lært mye om lesestrategier på ungdomsskolen, og da jeg spurte om hun kunne gi meg et eksempel på en strategi de hadde lært, svarte hun følgende: ”Det kan for eksempel være å lese fort inni hodet ditt, eller bare lese sakte og forstå teksten inni hodet ditt. Jeg er ikke helt sikker.” Hun kommer inn på ulike måter å lese på, og skiller mellom å lese raskt og sakte, men hun fremstår usikker når hun skal forsøke å sette ord på det.

For å oppsummere, kan intervjuet med de to elevene tyde på at de er opptatt av lesing. Begge elevene ser nytteverdien i å kunne lese, og de tenker at det er en nødvendig kompetanse for å være en del av samfunnet. Når det er sagt, er det grunn til å anta at de i relativt liten grad har et bevisst forhold til lesestrategier. Gutten i RLE-klassen svarer for eksempel at både

tankekart og tokolonnenotat er nyttige metoder for å lære nye ord og begreper, samtidig som at han sier at han ikke vet hva lesestrategier er når han blir spurt.

## **4.2 Samfunnsfagsklassen**

### **4.2.1 Observasjon**

I den første av fem timer jeg observerte i samfunnsfagsklassen, arbeidet klassen med temaet styringsformer, og timen dreide seg hovedsakelig om å snakke om begreper knyttet til dette temaet. Timen bar preg av dialogbasert undervisning. Fremfor å forelese og fortelle om begrepene, la læreren opp til en samtale med elevene. Spørsmål og svar gikk begge veier, og elevene ble på den måten i større grad aktivisert gjennom dialog.

Den neste timen var en dobbelttime, og planen for timen var å avslutte temaet klassen hadde arbeidet med den foregående perioden. Elevene hadde hatt kapittelet i læreboka som leselekse i perioden. Læreren hadde et klart mål for timen, og hun skrev følgende på tavla: ”Mål for timen: Å kunne trekke ut viktig poeng av en tekst med mye innhold og legge det frem for andre”. Hun ville fokusere på læreboka og at elevene skulle øve på å trekke ut den viktigste informasjonen fra den. Læreren begrunnet dette overfor elevene med at de trengte å venne seg til å arbeide med store tekstmengder som en forberedelse til videregående skole. I forhold til arbeidsmetoder, nevnte hun nøkkelord og tankekart som gode verktøy for å trekke ut den viktigste informasjonen av en tekst.

Elevene fikk tildelt hvert sitt underkapittel, og de kunne velge selv om de ville jobbe i grupper eller alene. De fikk 20 minutter til å jobbe med teksten før de skulle presentere hovedinnholdet for resten av klassen. På samme måte som jeg gjorde i RLE-klassen, gikk jeg rundt og observerte elevene i samfunnsfagsklassen mens de arbeidet. I tillegg til å observere, spurte jeg noen av elevene om arbeidsmetodene deres. En av guttene som valgte å jobbe alene, brukte relativt mye tid på å fundere over hva nøkkelord var, og hvordan han skulle finne dem i teksten. Dette hindret ham i å komme i gang med det som egentlig var oppgaven. Tre av jentene i klassen hadde valgt å jobbe sammen i gruppe. De valgte å lese teksten høyt

sammen, for så å dele den mellom seg og skrive stikkord til hver sin del. Den siste gruppa jeg snakket med, besto av to gutter. De leste teksten hver for seg, for deretter å snakke sammen om det de hadde lest. Jeg spurte elevene jeg hadde snakket med om hvorfor de valgte å arbeide på den måten de gjorde, men de fleste av dem hadde få begrunnelser for arbeidsmetodene de hadde valgt. Det kan være flere grunner til at de ikke klarte å begrunne valgene de tok, men uavhengig av årsak, kan det argumenteres for at et bevisst forhold til arbeidsmetoder er en av nøklene til økt forståelse og innsikt. Dette gjelder for øvrig både for den faglige forståelsen, samt forståelsen og innsikten i egen arbeidsprosess. Ifølge Elstad og Turmo er å overvåke sin egen forståelse en form for metakognisjon. De skriver:

”Metakognisjon betyr tenkning og tenkning, noe som her innebærer å tilegne seg erfaringsbasert kunnskap om hvordan man selv tenker og lærer” (2008: 19-20). Noe av det viktigste i denne prosessen, er å være i stand til å identifisere det man ikke forstår, for dermed å kunne utvikle seg videre.

I forbindelse med det siste besøket jeg hadde i samfunnsfagsklassen, observerte jeg en dobbelttime. Denne økta dreide seg hovedsakelig om introduksjon av et nytt tema; den kalde krigen. Lærerens mål for perioden var at elevene skulle forstå hva det var som gjorde at den kalde krigen var forskjellig fra for eksempel første og andre verdenskrig, som de hadde hatt om tidligere. Den første halvtimen brukte læreren på å gå gjennom viktige begreper knyttet til temaet. Hun skrev stikkord på tavla og elevene noterte. De neste 45 minuttene gikk til å lese i læreboka. Læreren spurte elevene om de ville lese stille for seg selv eller om de ville ha høytlesning, og elevene foretrakk høytlesning. Det ble ikke snakket noe mer om hvorfor de foretrakk dette eller hvilke fordeler høytlesning i noen situasjoner kunne ha fremfor stillelesning. Dermed er det rimelig å anta at elevene ikke satt igjen med noen bevisst forhold til hvorfor de fikk gjennomslag for ønsket om å lese høyt. En av fordelene ved å lese høyt, er at man i større grad kan samtale om teksten underveis. Det kan være rom for både å stille spørsmål og å diskutere og tenke høyt. Læreren får dermed større oversikt over hvem som forstår teksten og hvem som ikke forstår.

Flere ganger gjennom høytlesningsperioden stoppet læreren opp og rettet søkelyset mot bildene i boka og gikk i dialog med elevene om hva bildene viste. Det var blant annet snakk om hvordan europakartet så ut i den perioden i forhold til dagens europakart. Det er rimelig å anta at elevene i større grad ble bevisst på forholdet mellom de ulike modalitetene teksten

hadde å by på, og læreren forklarte at i noen situasjoner kan det være mer hensiktsmessig å bruke bildene i boka enn skriften som kilde til informasjon. Underveis i høytlesningen, hørte jeg flere elever stave seg gjennom nye og utfordrende ord og begreper, som for eksempel *Marshallhjelpen* og *Trumandoktrinen*. Til tross for lærerens fokus på begrepsforståelse tidligere i timen, stoppet hun ikke opp for å snakke om og forklare ord og uttrykk som elevene åpenbart ikke forsto. De siste minuttene av timen ble brukt til at elevene satte i gang med arbeidsoppgaver knyttet til teksten.

Timene i samfunnsfagsklassen kan oppsummeres slik: Jeg observerte flere former for leseopplæring, og er det åpenbart at læreren i stor grad fokuserte på arbeid med begreper. I en av timene jeg observerte, begynte klassen med et nytt tema. Læreren brukte begynnelsen av timen til å gå gjennom sentrale begreper, men på tross av dette, stoppet hun ikke og forklarte for elevene da de leste høyt og stavet seg gjennom ord som var nye og fremmede. En av arbeidsoppgavene elevene fikk, var å trekke ut den viktigste informasjonen fra en tekst ved å bruke arbeidsmetoder som for eksempel nøkkelord og tankekart. Læreren demonstrerte imidlertid ikke hvordan hun tenkte at elevene skulle gjøre dette. Instruksjonen var verbal, og for noen av elevene jeg snakket med i løpet av timene, er det rimelig å anta at en visuell forklaring og eksemplifisering ville vært nyttig. Ifølge Roe (2008: 80) kjennetegnes en god leselærer blant annet ved at hun/hun forklarer og modellerer de ulike lesestrategiene. Det er også slik at elever lærer på ulike måter. Noen foretrekker å få fagstoffet forklart, mens andre har behov for å se det visuelt. Ved å forklare og modellere, kan man i større grad trekke inn ulike måter å tilegne seg fagstoffet på. I tillegg til å fokusere på begreper, var også samfunnsfagslæreren opptatt av multimodaliteten i læreboka. Flere ganger rettet hun oppmerksomheten mot bildene og snakket med elevene om sammenheng mellom bilde og skrift.

#### **4.2.2 Lærerintervju**

Innledningsvis i intervjuet fortalte samfunnsfagslæreren at hun hadde jobbet som lærer i ungdomsskolen i 16 år, og derfor var det relevant å spørre henne om hennes forhold til undervisningspraksis før og etter det nye læreplanverket ble innført. Læreren var overbevist om at fokuset på og bevisstheten rundt leseopplæringen helt klart var mye mer til stede etter

innføringen av LK06 i forhold til tidligere. Videre fortalte hun litt om hva hun hadde jobbet med tidligere i forbindelse med leseopplæring, og da trakk hun frem LUS som eksempel. Hun sa: ”Det var en slags jevnlig testing av elevene, og det følte jeg bevisstgjorde meg veldig.” Læreren oppsummerer spørsmålet med å si at det har vært en gradvis fremgang når det gjelder fokus og bevissthet rundt leseopplæring. I tillegg mente hun at arbeidet med å lære elevene bruk av for eksempel nøkkelord og tankekart har blitt mer målrettet.

Da læreren ble spurt om hva hun la i begrepet leseopplæring, svarte hun: ”Ja, da må jeg jo svare som samfunnsfagslærer, da.” Det viser at hun er bevisst på at leseopplæring kan variere fra fag til fag. I forbindelse med undervisning i samfunnsfag fokuserte læreren i all hovedsak på viktigheten av begreper. Dette mente hun var viktig fordi elevene ofte støtte på vanskelige og nye begreper i fagstoffet. I denne forbindelsen trakk hun inn at hun tidligere hadde arbeidet mye med minoritetsspråklige elever, og at begrepsopplæringen da kanskje hadde vært enda mer vesentlig. Hun var opptatt av å lese sammen med elevene, slik at de kunne gå ordentlig inn i teksten og snakke om innholdet. Bevisstgjøring var et viktig stikkord for læreren. Hun trakk frem at det handlet om å lære og lese en tekst.

Det neste spørsmålet dreide seg om hva læreren mente kjennetegnet en god leser, og da svarte hun at det først og fremst var viktig med et godt tempo. Hvis det gikk for sakte, var det fort gjort å falle ut, og da mistet man både konsentrasjon og flyt. I tillegg fokuserte hun på at det var viktig å få med seg informasjonen i det man leste, for deretter å kunne bruke informasjonen til å forstå teksten.

Avslutningsvis spurte jeg læreren om hun mente at hun brukte mye tid på leseopplæring og arbeid med tekst samfunnsfagstimene sine. Hun svarte: ”Ja, det er litt opp og ned. Det er jo det, men jeg tenker at når jeg får nye 8. trinnselever, så prøver jeg å ha fokus på det.” Videre fortalte hun at hun prøvde å samarbeide med norsklæreren når de skulle drive leseopplæring. I og med at de hadde så mye fokus på dette i 8. klasse, regnet hun med at elevene kunne nok om det i 9. og 10. klasse, og at de derfor ikke trengte mer leseopplæring. Utover fokuset på dette i 8. klasse, hevder hun at ikke arbeider med leseopplæring på noen systematisk måte, men at hun ofte pleier å arbeide med begreper, spesielt ved introduksjon til et nytt tema.

For å oppsummere er det åpenbart at samfunnsfagslæreren er opptatt av begreper, og det

gjenspeiles i timene jeg observerte. Hun opplyser at hun ikke arbeider kontinuerlig med leseopplæring, men fokuserer mest på det når hun får nye 8. klasseelever. Utover i 9. og 10. klasse, tar hun det for gitt at elevene ikke trenger mer leseopplæring. Når det er sagt, viser observasjonen at hun faktisk arbeider med det, selv om hun selv påstår at hun i 9. og 10. klasse ikke har så mye fokus på det. Roe (2008: 79) hevder at leseopplæring ikke noe man øver på noen ganger, for så å si seg ferdig med det. Det er noe elevene trenger kontinuerlig trening i for å til slutt klare å bruke strategiene på egenhånd når de møter en ny tekst. Læreren legger til at hun jobber med begreper, også utover 8. trinn, akkurat som jeg observerte i timene hennes.

### **4.2.3 Elevintervju**

I samfunnsfagsklassen begynte jeg med å intervju ei av jentene. På spørsmålet om hva hun mente kjennetegner en god leser, var hun tydelig usikker og nølte lenge. Til slutt svarte hun at det var viktig å lese med god flyt og uttale ordene riktig. I tillegg la hun til at man selvfølgelig må skjønne det man leser og huske det. Jeg spurte om hvordan man kan klare å huske det man leser, og hun svarte at det bare er å lese teksten flere ganger. Når det gjaldt spørsmålet om hvorfor det er viktig å kunne lese, var hun veldig tydelig på at nytteverdien var stor. Hun sa: ”Det er jo viktig i hverdagen. Man leser hver dag, ett eller annet.”

På spørsmål om hva lesestrategier var, svarte hun tankekart og tokolonnenotat. Tidligere i intervjuet nevnte hun at det var viktig å huske det man leser, og på spørsmål om hvordan man går frem for å huske en tekst, svarte hun følgende: ”Nei, det er jo å lese flere ganger kanskje, for da får man det inn.” I denne forbindelsen trakk hun ikke inn lesestrategiene hun tidligere hadde nevnt. Hun har kjennskap til strategiene, men hun har kanskje ikke et bevisst forhold til når og hvordan er hensiktsmessig å bruke dem. Avslutningsvis spurte jeg jenta om hun mente de hadde fått noen form for leseopplæring i løpet av ungdomsskolen. Hun svarte: ”Vi har ikke fått noen opplæring, men vi har jo hatt nasjonale prøver. Det går jo på lesing.” Jenta påpeker altså her at de blir testet i noe hun mener at de ikke får opplæring i. Hun nevnte også at de hadde jobbet mye med tankekart, særlig da de gikk i 8. og 9. klasse.

Da den andre eleven fra samfunnsfagsklassen, en gutt, ble spurt om hva som kjennetegnet en

god leser, svarte han umiddelbart: ”Å kunne lese sånn at man husker det. Ikke bare å lese fort, det blir liksom en sånn ekstrabonus hvis man leser fort.” Da jeg spurte om hva leseopplæring var, snakket han om ulike måter å lese på. Han fortalte at han likte best å lese alene, for da kunne han sitte for seg selv og tenke over det han hadde lest. Han var ikke like begeistret for høytlesning, men likte best å lese stille for seg selv. Videre ble han spurt om hvorfor det var viktig, og som sine medelever, fremhevet han også nytteverdien. For han var det viktig å kunne lese hovedsakelig fordi det var slik han lærte best. I tillegg var det mye kunnskap å hente i det andre hadde skrevet.

Avslutningsvis spurte jeg gutten om hvorvidt han/elevene i klassen hans hadde fått noen form for leseopplæring på ungdomsskolen. Han svarte at han ikke synes de hadde fått så mye opplæring, men han påpekte imidlertid at han synes han klarte seg helt fint. Han hadde funnet en ”metode” som fungerte fint for ham når han skulle lese en tekst. ”Metoden” gikk ut på å lese teksten grundig, for så å memorere den i etterkant. På spørsmål om hvordan han gikk frem for å memorere noe, svarte han at han likte å skrive stikkord til det han leste. Da var det lettere å friske opp hukommelsen i etterkant.

Det gikk frem av samtalen med elevene at de betrakter lesekompetansen som viktig og nyttig. Jenta og gutten hadde ulike tanker om hva de mente innebar å være en god leser. Mens jenta primært tenkte på uttale og god flyt, var gutten mest opptatt av forståelsesaspektet. God uttale og flyt var en ekstrabonus etter hans oppfatning. Elevene nevner både stikkord, tankekart og tokolonnotat når de får spørsmål om hva lesestrategier er. På spørsmål om hvordan man kan bli flinkere til å huske tekster, svarer jenta at man må lese teksten flere ganger. Det er rimelig å anta at hun har kjennskap til ulike strategier, men kanskje vet hun ikke nok om hvordan og når hun kan nyttiggjøre seg av dem, eller kanskje har hun ikke et bevisst forhold til det.

## 4.3 Naturfagsklassen

### 4.3.1 Observasjon

I RLE- og samfunnsfagsklassen observerte jeg fire eller fem timer, men av ulike grunner ble det kun to timer i naturfagsklassen. Den første timen jeg observerte, ble ikke gjennomført helt som planlagt. Læreren var syk, så det ble satt inn en vikar som skulle gjennomføre opplegget læreren hadde forberedt. Vikaren var ikke faglærer i naturfag, men naturfagslæreren mente at opplegget var gjennomførbart på tross av dette. Da timen begynte, var verken vikaren eller elevene klar over min rolle som observatør bakerst i klasserommet. Det kan kanskje ha påvirket situasjonen annerledes i naturfagsklassen enn for elevene i de to andre klassene, da de hadde kjennskap til min rolle i klasserommet.

Klassen skulle i gang med et nytt kapittel i boka, og det nye temaet var DNA-molekylet. Elevene fikk utdelt et ark med åtte oppgaver de skulle jobbe med i timen. Det var en enkelttime, og elevene fikk 25 minutter til oppgavene. Før de begynte å jobbe selvstendig, leste vikaren gjennom alle oppgavene høyt for å sørge for at alle fikk med seg hva de skulle gjøre. Oppgavearket så ut som følger:



### Leseøvelse, kap 2.3 DNA-molekylet

Du skal lese teksten (side 77, 80-81 og 84), du skal skrive svar på oppgavene i boka di.

- 1) Les alle overskriftene høyt for sidemannen (dere kan bytte på, ta noen hver).
- 2) Hva tror du teksten handler om? Skriv ned svaret ditt.
- 3) Les hele teksten inni deg.
- 4) Hva handler teksten om? Skriv ned svaret ditt. Stemmer det med det du skrev først?
- 5) Velg tre ord som du mener er sentrale i teksten og forklar disse. Diskuter med sidemannen og skriv forklaringene i boka di.
- 6) Hva har du lært etter å ha lest teksten? Skriv ned minst fem setninger.
- 7) Fortell sidemannen hva du har lært.
- 8) Lag tre spørsmål til teksten. Vi tar spørsmålene til slutt i plenum.

Læreren la i stor grad til rette for arbeid med leseopplæring med denne leseøvelsen, da elevene gjennom øvelsen arbeidet med mange forskjellige lesestrategier. Blant dem var for eksempel fokus på å forutsi hva teksten handlet om basert på overskriftene i teksten. Øvelsen er lagt opp til å fokusere på hele leseprosessen, fra det første møtet med en ny tekst til å finne frem til det mest sentrale innholdet i form av fem setninger. I løpet av timen fikk elevene også trening i både å finne frem til sentrale ord og begreper, samt forklare dem for og diskutere dem med sidemannen. Til slutt skulle elevene lage tre spørsmål til teksten basert på det de hadde lært ved å arbeide med teksten slik de hadde gjort. Gjennom å fokusere på én enkelt tekst, fikk elevene øvelse i å bruke flere forskjellige lesestrategier. Underveis mens elevene jobbet med oppgavene, spurte jeg ei av jentene i klassen om de ofte arbeidet med en tekst på denne måten i naturfagstimene. Hun svarte at det gjorde de ikke, men at hun kunne tenke seg at de oftere arbeidet på denne måten fremover. Hun synes det var nyttig og lærerikt. Den siste delen av timen gikk til at vikaren gikk gjennom spørsmålene elevene hadde lagd til teksten. Når en elev leste sine spørsmål, var det resten av klassen som skulle svare.

Den neste timen jeg observerte, var også en enkelttime. Naturfagslæreren var tilbake, og hun innledet timen med å fortelle litt om planen for timen. De hadde åpenbart hatt en dobbelttime dagen i forveien med mye forelesningsbasert undervisning, så denne timen var det elevene sin tur til å være aktive. Læreren beskrev opplegget for timen som et eksperiment hun aldri før

hadde prøvd ut. Hun begynte med å spørre om noen visste hva ”speed-dating” var, noe de aller fleste hadde kjennskap til. Deretter fortalte hun at planen for timen var ”speed-learning”, og da så det ut til at mange ante konturene av undervisningsopplegget. Før aktiviteten begynte, fikk elevene i oppgave å lese en tekst på seks sider i naturfagsboka. De fikk ti minutter til å lese teksten, samt notere ti velvalgte stikkord fra teksten. Da elevene var ferdig med å lese, fikk halvparten beskjed om å stille seg ved tavla. Den resterende halvparten ble sittende på pultene sine. Samtidig med at elevene leste teksten, hadde læreren plassert ut små lapper med begreper fra teksten på pultene. Aktiviteten ”speed-learning” begynte med at elevene som sto ved tavla gikk bort til hver sin elev, trakk en lapp med et begrep, og skulle fortelle alt han eller hun kunne om akkurat det begrepet i løpet av kortest mulig tid. Eleven som hørte på skulle deretter gjengi det den første eleven hadde fortalt. Etter ca. ett minutt, gav læreren signal om at de skulle rullere. Elevene byttet på å forklare og gjengi begrepene. Slik gikk det på rundgang.

Timen ble avsluttet med en felles oppsummering om ”speed-learning” i klassen og læreren forklarte eksplisitt at aktiviteten hovedsakelig hadde to formål. Det ene var å øve på å sette ord på det man har lest. Hun presiserte for elevene at det var mye læring i å forklare noe for noen andre. Det andre formålet var at alle skulle få muligheten til å snakke om naturfag, også de som vanligvis er passive deltakere. Mens de fleste elevene var positive til undervisningsopplegget, var det ei jente som ikke var enig. Begrunnelsen hennes var at hun fikk høre mange ulike forklaringer på det samme begrepet, og at det dermed ble uklart for henne hva som egentlig var den riktige forklaringen. Avslutningsvis ba læreren elevene om å forklare noen av begrepene de hadde lært i løpet av timen. Igjen forklarte læreren eksplisitt formålet med det de gjorde og understreket hvorfor det var viktig.

En kort oppsummering av timene jeg tilbrakte i naturfagsklassen, kan konkludere med at det forekom flere former for leseopplæring. Fokuset for den første oppgaven elevene fikk, var det første møtet med en ny tekst, og hvordan de skulle gå frem for å hente ut den viktigste informasjonen fra teksten. Oppgavene elevene fikk gikk blant annet ut på å først se på overskriftene og danne seg en oppfatning av dem. Deretter skulle de lese teksten og undersøke om teksten inneholdt den informasjonen de forventet etter å ha fokusert på overskriften. Store deler av oppgaven dreide seg også om at elevene skulle diskutere innholdet med hverandre og sammen komme frem til det mest sentrale i teksten. En av

elevene forklarte at hun likte oppgaven godt, og gjerne kunne tenke seg å arbeide på en liknende måte en annen gang. En tilsvarende øvelse vil sannsynligvis være like nyttige i andre fag, og det er også en øvelse som i stor grad vil kunne bidra til å øke elevenes bevissthet til teksten og tekstens struktur. Siste del av oppgaven gikk ut på å trekke det viktigste ut av teksten og fortelle sidemannen om det. I tillegg var naturfagslæreren opptatt av begrepsopplæring, og elevene fikk øve seg på å forklare begreper for hverandre gjennom en lek hvor alle deltok og var aktive. De fikk øvelse i å bruke naturfaglige begreper, samtidig som de sannsynligvis lærte mye av å høre på hverandres forklaringer. Naturfaglærerens undervisning bar i stor grad preg av eksplisitte forklaringer, instruksjoner og beskjeder. Når hun introduserte en øvelse, forklarte hun hvorfor og hva som var målet med øvelsen.

### **4.3.2 Lærerintervju**

Da det var faglæreren som underviste den andre økten jeg observerte, samt hadde regien på undervisningsopplegget da vikaren ble satt inn i den første økten, var det naturlig å intervju henne, ikke vikaren. Innledningsvis fortalte naturfagslæreren at hun hadde jobbet som lærer i 13 år, og derfor var det relevant å spørre henne om hennes forhold til egen undervisningspraksis før og etter det nye læreplanverket ble innført i 2006. Læreren fortalte at det ble tydelig mer fokus på leseopplæring når LK06 kom, og at det ble mer fokus på å jobbe med lesing etter det. Videre sa hun: ”Jeg har alltid vært oppmerksom på at lesing i naturfag er vanskelig, men da ble det litt klarere for meg hvordan jeg kunne jobbe med det.” Videre spurte jeg henne om hva hun mente med at lesing i naturfag er vanskelig. Hun svarte at hun hovedsakelig tenkte på at det er vanskelig for elevene å vite hva som er viktig i teksten fordi den består av så mange nye begreper. Hun påpekte at dette er begreper som kan bety andre ting enn det de gjør i dagligtalen, og derfor kan være utfordrende å forstå. Når man leser en tekst som er full av uforståelige begreper, mente hun at hele leseopplevelsen kan bli litt meningsløs. Hun sa: Jeg tror mange elever sitter og leser, og så bare leser de. Når de er ferdige med å lese, vet de ikke det handlet om eller hva de har lært.” Det neste spørsmålet dreide seg om hva det ville si å være en god leser, og da svarte hun at det var viktig å kunne trekke ut den informasjonen som er viktig og få med seg det teksten formidler.

Videre ble læreren spurt om hva hun legger i begrepet leseopplæring, og da svarte hun: ”Det er litt forskjellig, for jeg tenker at leseopplæring er noe som skjer i barneskolen når elevene

skal lære bokstavene og sette dem sammen, men leseopplæring er også det å lære elevene å bli bevisst på hva de leser.” Som eksempel nevnte læreren å lære elevene forskjellen på å lese en skjønnlitterær tekst og en fagtekst. Hun påpekte at en skjønnlitterær tekst leser man for følelsene og stemningenes skyld, mens en fagtekst leser man hovedsakelig for å lære noe nytt. Da er det viktig å være bevisst på hva slags informasjon teksten formidler, og som eksempel sa læreren: ”Hva er det med atomer som teksten prøver å formidle at jeg skal sitte igjen med av kunnskap?”

Som tidligere nevnt i observasjonskapittelet, observerte jeg det læreren omtalte som ”speed-learning” i en av undervisningstimene. Læreren fikk dermed spørsmålet om hva som var hensikten med dette undervisningsopplegget, og videre om hun brukte mye tid på arbeid med tekst i naturfagstimene. Hovedhensikten med ”speed-learning” var å engasjere alle elevene i en aktivitet hvor oppgaven for å formidle det de hadde lest til noen andre. Læreren sa:

”Tanken var at de skulle være veldig fokusert på et lite tema for en kort stund slik at de ikke lot tankene vandre andre steder mens de leste, for dette skulle de gjenfortelle for noen andre.” Det lå med andre ord et press på å forstå og huske innholdet i teksten. Dersom de ikke fikk innholdet med seg, hadde de ingenting å fortelle de andre elevene i etterkant. Læreren påpekte at de ikke hadde jobbet med tekster på denne måten før, men at etter dette kanskje ville gjøre det oftere. Resultatet ble at alle elevene var aktive og fikk ta del i en naturfaglig samtale.

På spørsmål om hvorvidt læreren jobbet mye med tekster og lesing i naturfag, svarte hun at det var litt opp og ned. Hun sa: ”Hvis jeg har gitt dem en leselekse som jeg vet er vanskelig, så prøver jeg å bruke tid på teksten i timen.” Utover dette, forklarte læreren at hun ofte brukte tekstene i arbeid med begreper ved at elevene for eksempel får i oppgave å finne forklaringen på et spesifikt begrep i en tekst. I tillegg sa læreren at hun hadde fokus på ulike lesestrategier som for eksempel tankekart og tokolonnenotat, og at målet var at elevene selv skulle kunne bruke disse strategiene i eget arbeid. Hun påpekte at hun nok mente det var en vei å gå før alle elevene brukte strategiene uten at de fikk i oppgave å gjøre det.

Avslutningsvis fikk læreren et spørsmål som hadde med skolens rolle i leseopplæringen å gjøre. Ledelsen ved skolen hevdet som nevnt at leseopplæring var et satsningsområde hos dem. Da læreren fikk spørsmål om hva hun tenkte om dette, svarte hun at det var ting som kunne forbedres. Hun ønsket seg mer fokus på det, gjerne i form av små samtalegrupper. Hun

sa: ”Det er sikkert flere som jobber med mye av det samme, men vi sitter jo aldri sammen og diskuterer hva vi får ut av det og hva som fungerer.” I tillegg til mer fokus på leseopplæring internt på skolen, savnet hun også mer påfyll utenfra. Her trakk læreren inn fagtilhørigheten sin, og sa: ”Det blir kanskje litt lite input utenfra, i hvert fall for meg som ikke er norsklærer og ikke har alle disse strategiene helt på innsiden.” I hennes rolle som realfagslærer, mente hun med andre ord at skolen med fordel i større grad kunne rettet fokus mot leseopplæringen.

Intervjuet med naturfagslæreren bekreftet i stor grad det jeg hadde observert i klasserommet. Hun snakket mye om begrepsopplæring, og utfordringer knyttet til dette, og hun var svært bevisst på arbeidet med leseopplæring. Målet hennes var at elevene selv skulle kunne ta i bruk de ulike strategiene de jobbet med i timene når de møtte en ny fagtekst, men stilte seg tvilende til om de faktisk gjorde det. Undervisningsopplegget hun refererte til som ”speed-learning”, oppfattet hun som relativt vellykket, da alle elevene fikk delta og muligheten til å snakke om naturfaglige begreper. Utover det hun allerede arbeidet med og hadde fokus på i sine timer, var naturfagslæreren ivrig etter å lære mer om lesestrategier og hvordan hun kunne arbeide med det i naturfag.

### **4.3.3 Elevintervju**

Innledningsvis spurte jeg jenta i naturfagsklassen om hva hun tenkte det ville si å være en god leser. Uten å nøle, svarte hun at det var viktig å få med seg innholdet i teksten. Hun sa: ”Hvis du bare leser, og ikke skjønner hva du leser, er mye av hensikten med å lese borte.” Videre forklarte hvorfor hun mente det var viktig å kunne lese, og hun som flere av sine medelever, fremhevet hun nytteverdien. I tillegg sa hun at det var morsomt. Det var tydelig at hun likte å lese, og at lesing for henne var lystbetont i tillegg til nyttig. Videre ble hun spurt om hva hun la i begrepet leseopplæring, og da svarte hun at det handlet om å forstå vanskelige ord og tekster. Da jeg spurte henne hvordan man kan bli flinkere til å forstå vanskelige ord og tekster, svarte hun at det blant annet var viktig å lese forskjellige typer tekster. I tillegg nevnte hun at man kunne slå opp vanskelige ord i ordboka, samt spørre andre om hjelp.

Videre fikk jenta spørsmål om lesestrategier og hva hun mente det var. Da svarte hun: ”At man kan ha flere måter å lese på. Man kan høre andre lese en tekst for deg, eller lese for andre. I tillegg kan man skimlese og lese inni seg.” Hun fortalte at de jobbet mye med blant

annet tokolonnenotat i timene, samt andre øvelser for å lære nye begreper. Dette mente hun var nyttig, og hun lærte mye hun kunne bruke når hun leste vanskelige tekster.

Gutten fra naturfagsklassen fikk de samme spørsmålene, og på spørsmålet om hva som kjennetegnet en god leser, svarte han at det var viktig å få med seg det teksten handler om. I tillegg trakk han frem uttale og flyt. Han sa: ”Lese tydelig og få folk til å forstå det uten å lese for fort og snakke tydelig.” Han tenkte åpenbart på høytlesning, og vektla verdien i å bli forstått i den sammenhengen. Videre fortalte han om hvorfor det var viktig å kunne lese, og da fremhevet han at det var vesentlig for å følge med på det som skjedde rundt omkring i verden. Han sa: ”Hvis du for eksempel skal lese avisen, må du kunne lese.” Etter å ha omformulert spørsmålet, kom han frem til at det var viktig å huske og forstå det man har lest. Videre fikk han spørsmål om hvordan kunne bli flinkere til å forstå og huske. Da ble han i tvil og svarte: ”Kanskje lese flere ganger? Jeg leser bare og så husker jeg det. Jeg vet ikke hvordan jeg gjør det. Det bare skjer.” Det er rimelig å anta at gutten har liten innsikt i sin egen læringsprosess og hvordan han bruker, eller eventuelt ikke bruker, ulike former for lesestrategier. Han var sikker i sin sak når han svarte at det var viktig å forstå teksten, men han uttrykte usikkerhet når det gjaldt hvordan han kunne jobbe for å oppnå det.

For å oppsummere, svarte både gutten og jenta fra naturfagsklassen at det som hovedsakelig kjennetegnet en god leser, var at leseren forsto innholdet og klarte å trekke ut den viktigste informasjonen fra en tekst. I tillegg til å fremheve nytteverdien i å kunne lese, påpekte jenta at det også var lystbetont for henne. Det var tydelig at hun likte å lese, og hun sa også at det var viktig å lese ulike tekster på ulike måter. Som eksempel nevnte hun å skumlese. Hun mente at de arbeidet mye mer begreper i naturfagstimene og brukte strategier, som for eksempel tankekart. Gutten ble i tvil når ved spørsmål om ulike strategier, og han var usikker på hvordan man kunne bli flinkere til å forstå en tekst. Han sa: ”Kanskje ved å lese flere ganger?” Han følte selv at han sjelden støtte på problemer når han leste, men han kunne ikke forklare hvorfor. Det er rimelig å anta at han hadde et mindre bevisst forhold til egen læringsprosess og strategibruk enn jenta.

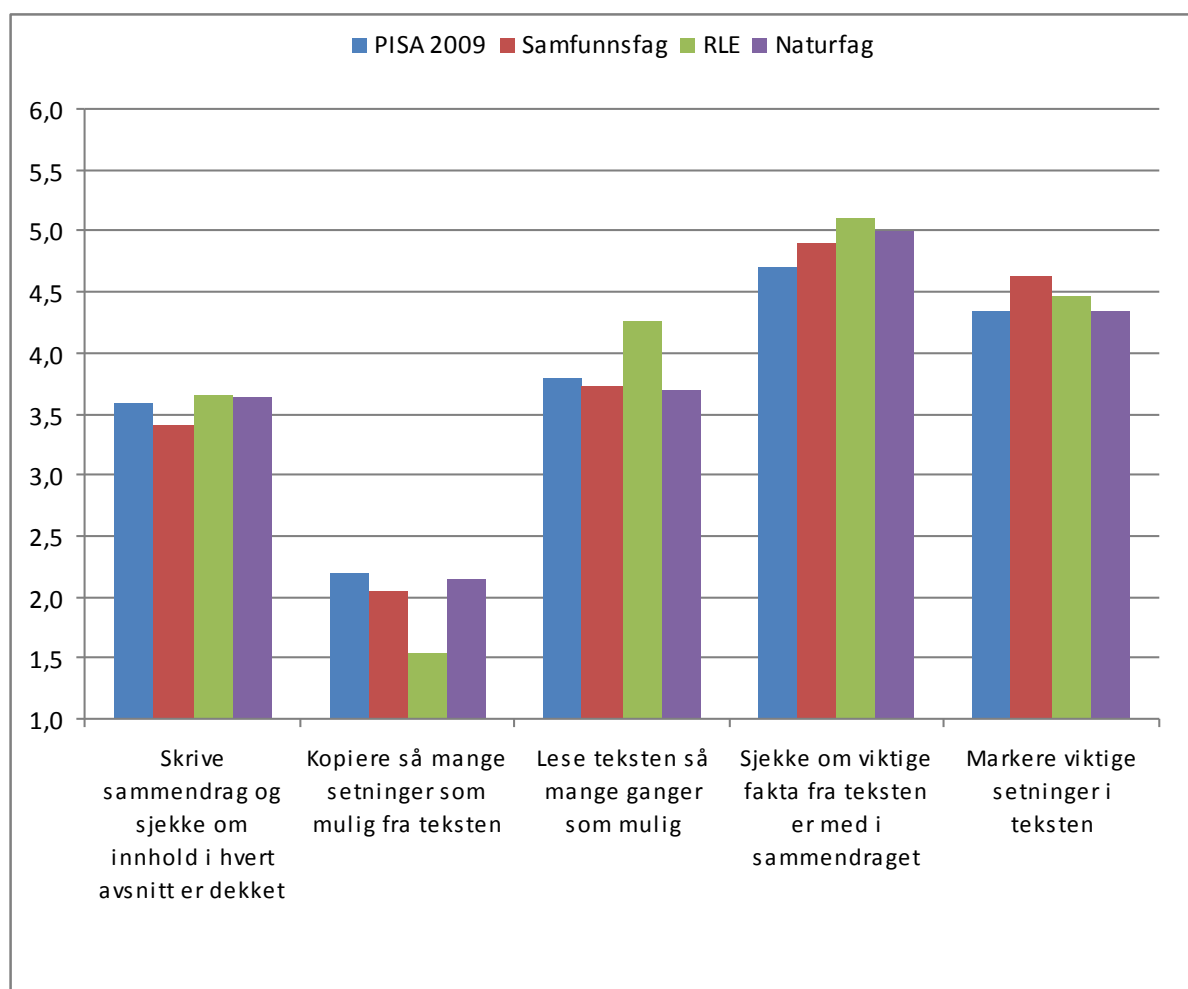
## 4.4 Vurdering og rangering av lesestrategier

Sammen med observasjon og intervju, utgjør også oppgaver hvor elevene skal vurdere og rangere lesestrategier en sentral del av det samlede datamaterialet. Alle i elevene i de tre klassene svarte på to oppgaver der de skulle vurdere nytten av ulike lesestrategier i forhold til to gitte lesesituasjoner. Elevintervjuene bidro med dybdeinnsikt, mens disse oppgavene gir et mer overfladisk bilde av klassene. Oppgavene stammer fra PISA 2009, og derfor har jeg også valgt å sammenlikne gjennomsnittsresultatene fra de tre klassene med resultatene fra de norske PISA-elevene, som viser hvordan et representativt utvalg på nesten 5000 elever på landsbasis har svart på oppgavene. Resultatene er presentert i figur 1 og 2 på side 62 og 64. Det er ikke relevant å regne ut om forskjellene mellom de fire elevgruppene i figur 1 og 2 er statistisk signifikant eller ikke, slik man ville gjort dersom flere representative utvalg ble sammenliknet. Elevene i de tre klassene representerer bare seg selv, mens PISA-utvalget representerer norske elever i 2009. Jeg vil derfor kun kommentere de reelle forskjellene mellom elevgrupper og mellom de gjennomsnittlige rangeringene av strategiene.

Den første oppgaven gikk ut på å rangere og vurdere lesestrategier ut i fra følgende situasjon: *Du har lest en lang og relativt vanskelig tekst på to sider om vannstanden i en innsjø i Afrika. Du skal lage et sammendrag. Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?* Elevene vurderte følgende fem strategier på en skala fra 1 til 6:

- A) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.
- B) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.
- C) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.
- D) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.
- E) Jeg leser gjennom teksten og setter stek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.

Gjennomsnittlig svarte elevene i de tre 10. klassene på følgende måte:



Figur 1: Elevenes rangering av lesestrategier for å skrive sammendrag (oppgave 1)

Først og fremst er det interessant at elevene fra de tre klassene og PISA-elevne har rangert strategiene så godt som likt. Det er noen ulikheter, men ikke bemerkelsesverdig store. Som tidligere nevnt, ble oppgavene i forkant av PISA 2009 rangert og vurdert av leseeksperter. De rangerte strategi B (kopiere setninger) og C (lese så mange ganger som mulig) som de minst nyttige strategiene i forhold til den gitte lesesituasjonen. I motsatt ende har de rangert strategi D (sjekke om viktige fakta er med i sammendraget) og E (markere viktige setninger i teksten) som mest nyttige. Strategi A (sjekke om innholdet i hvert avsnitt er med) er rangert som middels god av leseeksperter (Hopfenbeck og Roe 2010: 122-123).

Figuren ovenfor viser relativt stor forskjell mellom strategiene elevene har rangert som minst og mest nyttige. Den laveste gjennomsnittlige poengsummen er 1,5 og den høyeste er 5,1. Når det gjelder strategi B, svarer elevene i RLE-klassen svært tydelig at de mener dette er en lite nyttig strategi. De andre informantene har også rangert denne lavt, men RLE-elevne har

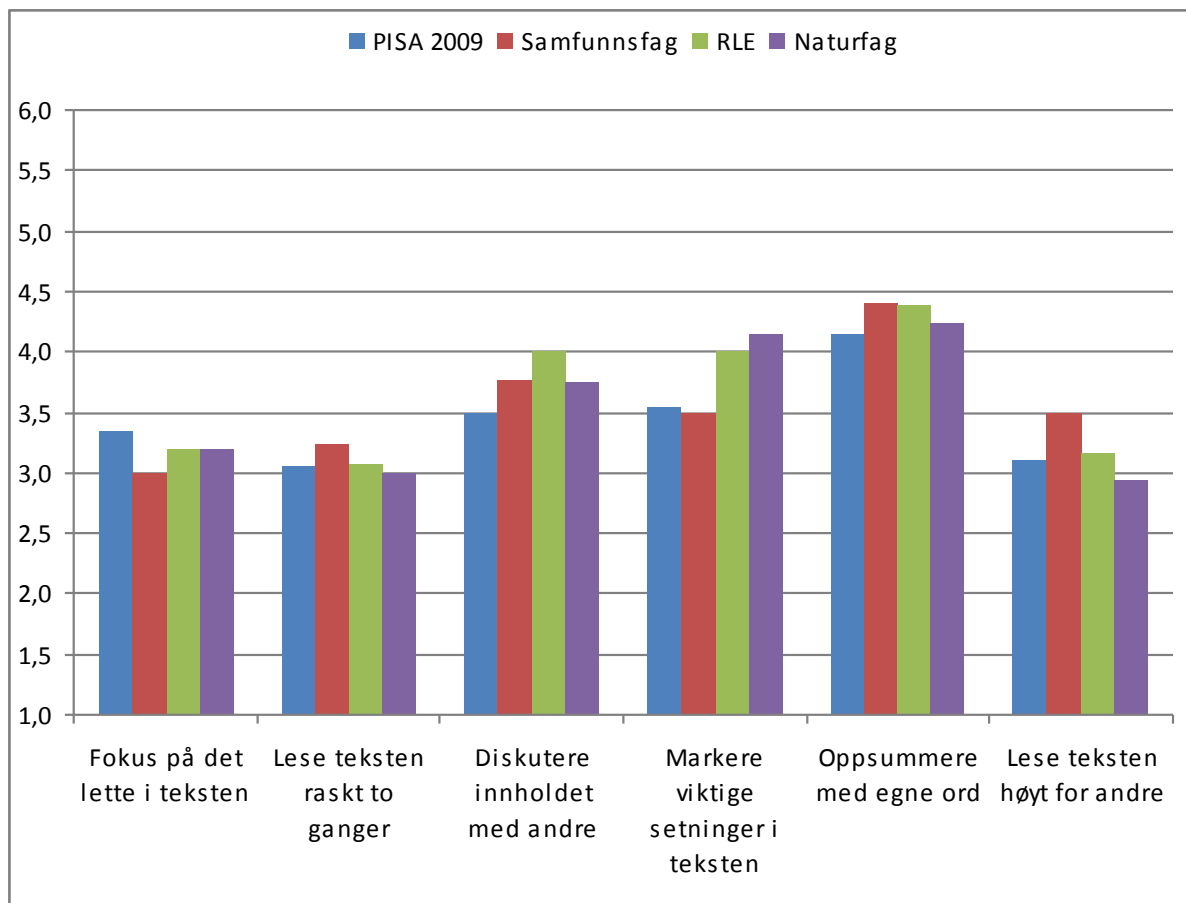


rangert den enda lavere. RLE-elevene skiller seg også litt fra de andre i deres vurdering av strategi C. Denne strategien, som leseeksperterne har vurdert som lite nyttig, har RLE-klassen rangert som omtrent like nyttig som strategi E. Her samsvarer ikke RLE-elevenes vurdering med leseekspertenes. Generelt sett har både PISA-elevene og elevene fra de tre klassene vurdert strategi C høyt i forhold til ekspertenes vurdering. Norske elever gjorde gjennomsnittlig gode rangeringer her. Samlet på alle strategiene slått sammen, presterte de godt over OECD-gjennomsnittet, særlig de norske jentene (Hopfenbeck og Roe 2010: 129).

Den andre oppgaven gikk ut på å rangere strategier ut i fra følgende situasjon: *Du skal huske og forstå innholdet i en tekst. Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å forstå og huske teksten?* Elevene vurderte følgende seks strategier på en skala fra 1 til 6:

- A) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.
- B) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.
- C) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.
- D) Jeg setter strek under viktige setninger i teksten.
- E) Jeg oppsummerer teksten med egne ord.
- F) Jeg leser teksten høyt for en annen person.

Til denne oppgaven rangerte leseeksperterne strategiene C (diskutere innholdet med andre), D (markere viktige setninger) og E (oppsummere teksten med egne ord) som mer nyttige enn strategiene A (fokus på det lette i teksten), B (lese raskt) og F (lese teksten høyt for andre) ut fra den gitte lesesituasjonen (Hopfenbeck og Roe 2010: 122-123). Figuren nedenfor viser hvordan elevene i de tre klassene, samt PISA elevene, har vurdert og rangert strategiene.



Figur 2: Elevenes rangering av lesestrategier for å forstå og huske innholdet i en tekst (oppgave 2)

Ved første øyekast er det påfallende hvor likt elevene har rangert de ulike strategiene. Strategiene C, D og E, som er vurdert som mest nyttig av ekspertene, har riktignok blitt vurdert som mer nyttige også av elevene, men avstanden ned til de minst nyttige strategiene er liten. Gjennomsnittlig har ingen av strategiene fått under 3,0 poeng eller over 4,5. Det vil si at elevene har vurdert samtlige strategier som middels nyttige ut i fra den gitte lesesituasjonen. Det at elevene ikke skiller mer mellom strategiene enn de gjør, kan tyde på usikkerhet blant elevene, og at de ikke er sikre på hvilke av strategiene som er svært nyttige og ikke nyttige i det hele tatt når oppgaven er å forstå og huske en tekst. Resultatene fra PISA 2009 viste at norske elever gjennomsnittlig gjorde det dårligere enn OECD-gjennomsnittet når det gjaldt totalvurderingen av disse seks strategiene (Hopfenbeck og Roe 2010: 126).

## 4.5 Oppsummering av hovedfunn

I dette kapittelet har jeg presentert resultatene fra observasjon i alle tre klasserom, intervju med lærere og elever, samt oppgavene som alle elevene svarte på. Før jeg drøfter resultatene, vil jeg samle trådene og oppsummere hovedfunnene.

I samtlige klasserom jeg besøkte, observerte jeg ulike former for leseopplæring. Blant dem bør begrepsopplæring, fokus på multimodalitet, aktivisering av elevenes forkunnskap og arbeid med det første møtet med teksten nevnes. Lærerne hadde i ulik grad fokus på de overnevnte formene for leseopplæring. I RLE-lærerens timer observerte jeg at læreren aktiviserte elevenes forkunnskap ved oppstart av et nytt tema. I tillegg fikk elevene i oppgave å arbeide med en tekst hvor de blant annet måtte lese og tolke en grafisk fremstilling, og en del av oppgaven var å undersøke forholdet mellom den grafiske fremstillingen og resten av brødteksten i artikkelen. Det skal nevnes at denne oppgaven ble gjennomført litt halvhjertet, og det multimodale aspektet ved oppgaven fikk kanskje ikke det fokuset som opprinnelig var hensikten. I samfunnsfagslærerens timer observerte jeg stort fokus på begrepsopplæring. Før elevene fikk i oppgave å arbeide med teksten, gikk læreren gjennom de mest sentrale begrepene felles først. I tillegg fokuserte hun på forholdet mellom bildet og skrift, og hva de ulike modalitetene formidlet. I naturfagslærerens timer observerte jeg også flere former for leseopplæring. Som samfunnsfagslæreren, var også naturfagslæreren opptatt av begreper og ulike måter å arbeide med det på. Elevene fikk ulike øvelser hvor fokuset var rette mot fagbegreper, og de arbeidet både alene og sammen. Ved å diskutere begrepene med sidemannen, fikk de både trening i å først finne dem i teksten, for så å delta i en naturfaglig samtale med hverandre hvor de diskuterte begrepene de hadde funnet frem til.

Kort oppsummert fant jeg flere former for leseopplæring i alle tre klasserom. Det som imidlertid er interessant å stille spørsmålstegn ved, er i hvilken grad dette er bevisst fra lærernes side og satt i system. Styres leseopplæringen av tilfeldigheter, eller er det et resultat av bevisste ideer og systematiske undervisningsopplegg? Det kommer jeg nærmere tilbake til i drøftingskapittelet.

Når det gjelder intervjuene med de tre lærerne, gjenspeilet det i stor grad det jeg allerede hadde observert i klasserommene. Det de sa at de var opptatt av å fokusere på, var også det de brukte tid på i timene sine. Noe som også er interessant å se nærmere på, er hva lærerne sa om

skolens fokus på leseopplæring. I denne sammenhengen er det viktig å nevne hvilke andre fag lærerne underviser i. RLE-læreren underviser også i norsk, samfunnsfagslæreren i engelsk og naturfagslæreren i matematikk. De to førstnevnte underviser i språkfag, mens den sistnevnte er realfagslærer. Ifølge RLE-læreren hadde skolen et godt fokus på leseopplæring. Hun mente at de arbeidet godt med det, og at de brukte flere av lesetimene til å jobbe med fagtekster. Her skal det nevnes at lesetimene formelt sett ikke tilhører RLE-faget, men norskfaget. Man kan anta at RLE-læreren i denne sammenhengen tenker som norsklærer, da hun har den samme klassen i flere fag. Det hun gjør i norskundervisningen, henger sammen med hva hun gjør i RLE-undervisningen. Som tidligere nevnt i forbindelse med Anmarkruds avhandling, har norskfaget lang tradisjon med å være knyttet til leseopplæring. Frem til det nye læreplanverket kom i 2006, var det norsklæreren som hadde ansvaret for leseopplæringen. Det er derfor ikke unaturlig at RLE-læreren svarer som hun gjør. Naturfagslæreren mente derimot at de med fordel kunne hatt større fokus på leseopplæring på skolen. Hun ville gjerne lære flere gode arbeidsmetoder for å i større grad fokusere på leseopplæring i naturfagundervisningen. Hun foreslo blant annet å bruke mer tid på å diskutere arbeidet som gjøres i små grupper for dermed å lære av hverandres erfaringer.

Intervjuet med elevene kan tyde på varierende grad av kunnskap om lesing og lesestrategier. Jeg intervjuet en gutt og ei jente fra hver klasse, og alle elevene oppnådde middels god måloppnåelse i de respektive fagene. De representerte med andre ord til en viss grad gjennomsnittet i klassen. Samtlige elever så nytteverdien i det å kunne lese, men de knyttet ulike egenskaper til hva som kjennetegnet en god leser. For tre av elevene var den tekniske siden, det vil si avkoding og uttale, det primære, mens de tre andre i svarte at det forståelsen var det primære. Som forslag til hvordan man kunne bli flinkere til å forstå en vanskelig tekst, foreslo en av guttene å lese teksten flere ganger. Svarene var også varierende når elevene ble spurt om hva de mente lesestrategier var. En av elevene visste for eksempel hva tankekart og tokolonnenotat var, men knyttet ikke dette til lesestrategier. Andre elever hadde i større grad bevisste tanker om lesestrategier, og en av dem uttalte for eksempel at det var viktig å lese på forskjellig måte alt etter hva formålet med lesingen var.

Resultatene fra rangeringsoppgavene tyder på at elevene som ble intervjuet til en viss grad faktisk representerte gjennomsnittet i de tre klassene. Resultatene fra oppgavene viste også at elevene hadde varierende grad av kunnskap om de ulike lesestrategiene. Oppgaven var å

vurdere nytteverdien av de ulike strategiene knyttet til to ulike scenarier. Resultatene ble deretter satt opp mot landsgjennomsnittet i PISA. Kort oppsummert viser svarene på den første oppgaven (se figur 1 s. 62) at elevene fra de tre klassene svarer relativt likt som landsgjennomsnittet. Elevene vurderte og rangerte lesestrategier, og den gitte lesesituasjonen var å skrive et sammendrag. Avstanden mellom strategiene som er rangert som minst nyttig og mest nyttig, er relativt stor, noe som tyder på at elevene har et bevisst forhold til dette. Kontrasten til den andre oppgaven var stor. Det andre spørsmålet dreide seg om å forstå og huske innholdet i en tekst, og svarene kan tyde på at elevene er svært usikre på strategier knyttet til denne oppgaven (se figur 2 s. 64). I samtlige tre klasser er det liten avstand mellom den minst nyttige og den mest nyttige strategien. Alle strategiene er vurdert mer eller mindre som middels nyttige. Det samme gjelder PISA-elevene. Det viser seg at dette er en oppgave norske elever opplever som utfordrende.

## 5 Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene i lys av teorien jeg presenterte i kapittel 3 og problemstillingen: *Hvordan arbeider tre lærere det med leseopplæring i fagene RLE, samfunnsfag og naturfag på 10. trinn, og hva kan elevene deres om lesestrategier?* I motsetning til i resultatkapitlet, deler jeg ikke inn kapitlet etter de ulike fagene, men snarere etter de ulike metodene jeg har benyttet. Observasjonen og intervjuene avslørte mange av de samme tendensene, og dermed oppfatter jeg det som mest relevant og oversiktlig å drøfte resultatene inndelt etter metode. Jeg eksemplifiserer imidlertid med de ulike fagene. Først drøfter jeg resultatene fra timene med observasjon i de ulike klasserommene, deretter intervjuene, for til slutt å drøfte resultatene fra oppgavene hvor elevene vurderte og rangerte lesestrategier.

### 5.1 Observasjon

Tjora (2010: 36) hevder at det er flere gode grunner til å velge observasjon som metode for datainnsamling. Blant dem er muligheten til å studere mennesker i sin naturlige hverdag. Av pragmatiske årsaker valgte jeg i forkant av observasjonen å informere lærerne om temaet for studien min, for dermed å sannsynliggjøre at jeg ville ende opp med relevante observasjonsdata. En ulempe ved å informere lærerne om dette på forhånd, var at min tilstedeværelse ville påvirke valg av undervisningsopplegg, og at lærerne heller kanskje hadde gjort noe annet dersom jeg ikke var tilstede for å observere leseopplæring. På tross av denne ulempen, valgte jeg å gjennomføre observasjonen på denne måten.

Etter endt observasjon viser resultatene at jeg fant flere former for leseopplæring i alle tre klasserom. Resultatene fra observasjonen tyder på at både RLE-læreren, samfunnsfagslæreren og naturfagslæreren arbeider med leseopplæring i sine fag. Jeg observerte flere former for leseopplæring hos samtlige, og i forbindelse med intervjuene uttalte også alle tre at de var opptatt av lesing og følte at de brukte relativt mye tid på det. I RLE-timene observerte jeg for eksempel at læreren aktiviserte elevenes forkunnskap som introduksjon til et nytt tema. I tillegg til å aktivisere elevenes forkunnskap, fokuserte på RLE-læreren på multimodalitet. Blant annet fokuserte hun eksplisitt på at en tekst som elevene skulle lese, både inneholdt

brødtekst og en grafisk fremstilling, og hun la vekt på at begge var sentrale for innholdet. Hun var også tydelig på at elevenes spørsmål til teksten enten skulle rette seg mot figuren eller mot den løpende teksten. Læreren la vekt på å trekke ut viktig informasjon ved å be elevene om å understreke viktige setninger eller ord underveis mens de leste og forberedte seg til å lage spørsmål til artikkelen. Jeg observerte imidlertid kun fire elever som streket under det de mente var viktig i teksten. Det kan være flere grunner til dette. En av dem kan være at de ikke så nytteverdien i det, eller at de ikke visste hvordan de skulle vurdere hva som var viktig og hva som var mindre viktig. Uavhengig av årsak, er det rimelig å anta at læreren med fordel kunne vært mer eksplisitt i oppgaveformuleringen og eventuelt eksemplifisert ved å streke under det mest sentrale i første avsnitt. I samfunnsfagslærerens og naturfagslærerens timer observerte jeg også flere former for leseopplæring. Fellesnevneren i de to klasserommene var at de i stor grad fokuserte på begreper og hvordan man på best mulig måte kunne arbeide med begreper i samfunnsfag og naturfag.

Ifølge William Nagy og Dianna Townsend (2012: 94) bærer fagterminologi preg av å være abstrakt i større grad enn hverdagsspråket, og det er derfor ikke uten grunn av det kan oppleves som en jungel dersom man ikke er ”på innsiden” og har oversikt over begrepene. Blir man stående på utsiden av en tekst, kan fagterminologien bli en maktfaktor som kan holde leseren borte fra teksten (Maagerø og Skjelbred 2010: 284). En av øvelsene jeg observerte i naturfagsklassen, illustrerer hvordan man kan jobbe med flere ulike lesestrategier og samtidig bare lese én enkelt tekst. I løpet av en skoletime, fikk elevene øvelse i å bruke lesestrategier fra øyeblikket de møter en ny tekst til de til slutt skal trekke ut den viktigste informasjonen. Elevene fikk øvelse i å finne frem til sentrale begreper, og bruke det de kunne fra før for å anta hva teksten handler om basert på overskrifter. I tillegg la naturfagslæreren opp til stor grad av samtale om teksten. Det viste seg at elevene likte arbeidsmetoden. Ei av jentene fortalte at de ikke hadde jobbet så mye på den måten før, men at hun gjerne kunne tenkte seg å jobbe med den typen oppgaver mer i fremtiden. Hun synes det var nyttig, og hun lærte mye av det.

Leseforståelse en kompleks prosess, og Bråten (2010b: 63) fremhever forkunnskap som en viktig komponent for å utvikle god leseforståelse. Han refererer både til det å forbedre forkunnskaper og å aktivisere forkunnskapene man har slik at de kan brukes på en relevant måte. RLE-læreren aktiviserte forkunnskapene ved å knytte det nye temaet de skulle begynne

med til noe de hadde arbeidet med tidligere. I tillegg til å knytte sammen det nye fagstoffet i for eksempel RLE til det gamle, kan aktivisering av forkunnskaper også være en nyttig strategi for å arbeide tverrfaglig. For å aktivisere forkunnskapen, fokuserte læreren på et utdrag fra *I et speil, i en gåte* av Jostein Gaarder, noe som like gjerne kan ha vært et norskfaglig tema. Egen erfaring tilsier at elever ofte opplever det som utfordrende å se sammenhenger mellom fagene. Jeg underviser selv samme klasse i norsk og samfunnsfag. Etter vi hadde hatt om verdenskrigene i samfunnsfagundervisningen, knyttet jeg det opp mot krigslyrikk i norskundervisningen. Umiddelbart var det flere elever som ikke forstod hvorfor vi absolutt måtte blande samfunnsfag inn i norskundervisningen. Etterhvert forsto elevene i større grad at fagene henger sammen, og at historiske hendelser påvirker datidens litteratur. I tillegg ble mange mer bevisst på hva de allerede hadde lært i et annet fag, og at det var nyttig i flere sammenhenger.

Kontinuitet er et annet viktig stikkord i forbindelse med leseforståelse. For majoriteten av elevene vil det være nødvendig å arbeide kontinuerlig med leseopplæringen i alle fag. Da jeg bare tilbrakte noen få timer i hvert klasserom, kan jeg ikke uttale meg om hvorvidt lærerne arbeider kontinuerlig med leseopplæring, eller om det blir noen drypp nå og da. Det jeg derimot kan uttale meg om, er skolens felles tanker om dette. Ledelsen hevder leseopplæring er et fokusområde, men de tre lærerne er ikke unisont enige i at skolen arbeider systematisk og målrettet nok med leseopplæring. Helgevold, Hoel og Håland (2008: 55), hevder at enhver skole bør ha en helhetlig plan som beskriver hvordan arbeidet med leseopplæring skal foregå.

I kommunen hvor jeg er ansatt, ble det i 2003 utarbeidet en plan for kvalitetssikring av lese- og skriveopplæring på kommunalt nivå. Da planen er skrevet på kommunalt nivå, bærer den karakter av å være generell og overordnet. Dermed er det opp til hver enkelt skole å organisere leseopplæringen på et mer detaljert nivå. Da jeg spurte kollegaene mine om denne planen, hadde de fleste hørt om den, men svært få hadde noe nærmere kjennskap til den enn det. Den kommunale planen var altså i praksis ikke en del av det daglige arbeidet på skolen. Er det da hensiktsmessig å i det hele tatt ha en plan? I etterkant av PISA 2000, argumenterte Rasmussen (i Bråten 2010a: 10) for at elevene i svært ulik grad fikk tilstrekkelig undervisning i leseforståelsesstrategier. For mye av ansvaret hvilte på den enkelte lærers kompetanse, og derfor hevdet han at en helhetlig plan for skolen sannsynligvis ville resultere i at leseopplæringen i mindre grad ble preget av tilfeldigheter. Utfordringen ligger å systematisere



arbeidet og legge til rette for et målrettet arbeid slik at alle drar i samme retning, og i denne sammenhengen er skolens rolle svært sentral.

Modellering observerte jeg i liten grad i alle tre klasserom. Ifølge Roe (2008) er modellering noe av det som kjennetegner den gode leselæreren. Hun skriver at noe av det beste en lærer kan gjøre, er å gå inni rollen som leser og på den måten forklare elevene hva de skal gjøre ved å gjøre det selv (s. 80). Modellering er et viktig stikkord i alle fag, ikke bare i RLE, samfunnsfag og naturfag. Det kan dreie seg om alt fra en felles utregning på tavla i matematikk til å gå gjennom strukturen i en fagtekst sammen med elevene. Skolen jeg jobber på, har nettopp fått installert nye interaktive tavler, og ved å bruke dem er mulighetene for modellering mange. Matematikklæreren kan for eksempel få opp en stor kalkulator slik at alle elever kan regne på kalkulatoren sammen med læreren. En annen mulighet er å hente opp en tekst på tavla, og sammen med elevene finne frem til den viktigste informasjonen og sette streker direkte i teksten på tavla. Elever lærer på ulike måter, og for noen vil det være tilstrekkelig å få en muntlig instruksjon om for eksempel å streke under viktige deler av teksten. For andre er det nødvendig å få et visuelt eksempel på hvordan det kan gjøres. Kanskje en kombinasjon er aller mest hensiktsmessig. Det er ikke vanskelig å kjenne seg igjen i tankegangen om at det er enklere å mestre noe når man først får det eksemplifisert av noen som virkelig kan det. Det kan gjelde de fleste arenaer i livet. Jeg har for eksempel lært å strikke vrangstrikk ved at moren min, opptil flere ganger, har modellert det for meg først.

Alle tre lærerne jeg observerte arbeidet med ulike former for leseopplæring, og det er ikke grunn til å tvile på at dette er et resultat av et bevisst og gjennomtenkt fokus fra lærernes side. To av lærerne er utdannet før det nye læreplanverket trådte i kraft, mens den yngste læreren var nyutdannet i 2008. Hun hevdet imidlertid at lærerutdanningen i liten grad bar preg av at lesing var blitt innført som grunnleggende ferdighet. Utdannelsen deres inkluderte ikke rollen som leselærer, men siden 2006 har det vært mye fokus rettet mot leseopplæring. Lesing som grunnleggende ferdighet har fått mye oppmerksomhet, og observasjonene jeg gjorde hos de tre lærerne, tyder på at de også har hatt fokus på leseopplæring.

I denne studien har jeg observert og intervjuet tre lærere. Hva med andre lærere? I det innledende arbeidet med denne studien, spurte en av kollegaene mine meg om hva jeg mente det egentlig ville si å arbeide med leseopplæring. Etter en stund kom vi fram til at hun i aller

høyeste grad arbeidet med leseopplæring i sine timer, men hun var ikke klar over at det var det hun gjorde. Jeg vil tro at dette ikke er uvanlig, og derfor er det kanskje enda viktigere at skolen som organisasjon har en felles plan og arbeider sammen og systematisk med leseopplæringen.

## 5.2 Intervjuer

Ett av spørsmålet jeg stilte samtlige intervjuobjekter, var hva de mente kjennetegnet en god leser. Både elevene og lærerne ble stilt dette spørsmålet, og dermed endte jeg opp med ni ulike meninger og synspunkter på dette. Det viste seg at lærerne i var relativt samstemte om hva som kjennetegnet en god leser. Samtlige lærere vektla betydningen av å forstå og kunne hente ut den viktigste informasjonen av en tekst. Elevene, derimot, var mer splittede i svarene sine. En elev fremhevet for eksempel både å lese raskt, samt å få med seg det man leser, men en annen hevdet at det primære var å lese med flyt uten å stoppe opp underveis. Når det er sagt, er det interessant å se på hva den førstnevnte eleven egentlig legger i det å forstå en tekst. På spørsmål om han mente at det var mulig å lese uten å forstå, svarte han følgende: ”Man kan vel lese engelsk og bare uttale ordene, men ikke skjønne hva det betyr.” Denne eleven tillegger begrepet *forståelse* noe annet enn det for eksempel lærerne gjør. En mulig tolkning av elevens uttalelse, er at han knytter forståelse til det å forstå et språk fremfor å forstå innholdet i en tekst. Av til sammen seks elever, svarte tre av dem at en god leser kjennetegnes av at han/hun forstår innholdet og klarer å trekke det viktigste ut av teksten. Noen av dem vinklet også svaret inn på den tekniske siden ved lesingen. De resterende tre var mer fokusert på avkodingsferdigheten som det primære kjennetegnet ved en god leser.

Anmarkrud og Refsahl (2010: 8) hevder at selv om forståelse av teksten man leser er viktig, er allikevel ferdigheter i rask og nøyaktig ordgjenkjenning en såkalt ”flaskehals” når det gjelder å forstå. Den tekniske ordavkodingsdelen av leseprosessen, er med andre ord ikke uten betydning. I tillegg til å vektlegge forståelsesaspektet, svarte samfunnsfagslæreren at god flyt var nødvendig. Hun påpekte at hvis det gikk for sakte, kunne man lett miste konsentrasjonen og flyten i lesingen, og at godt tempo og god flyt dermed var et viktig ledd i å lese med forståelse. Anmarkrud og Refsahl påpeker imidlertid at det ene ikke nødvendigvis påvirker det andre. De skriver: ”... gode avkodingsferdigheter er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig

faktor for å utvikle god leseforståelse” (2019: 9). Begrepet *den første leseopplæringen* refererer til den tekniske siden ved lesing, eller ordavkodning. Når et barn har lært å lese, sier man ofte at det har ”knekt lesekoden.” Men hva skjer etter denne første leseopplæringen? Ifølge Roe (2008) er det mye som tyder på at mange lærere har tatt det for gitt at den videre leseutviklingen skjer automatisk. Hun skriver:

Øvelse gjør definitivt mester, men de siste årene har leseforskere med større og større overbevisning kunnet fastslå at elever som får systematisk leseopplæring også etter at de har knekket lesekoden, utvikler seg til bedre lesere enn elever som ikke får det (s. 12).

Samtlige av de tre lærerne jeg intervjuet, svarte at å lese med forståelse er noe av det som kjennetegner en god leser. De har med andre ord primært fokus på den andre leseopplæringen. Samtidig er samfunnsfagslærerens uttalelse om den tekniske delen ved lesingen interessant. Når kan man anta at elevene har opparbeidet seg tilstrekkelig gode avkodningsferdigheter til at den andre leseopplæringen bør være hovedfokus?

På tross av at samfunnsfagslæreren mener at gode avkodningsferdigheter er en del av det å være en god leser, nevner hun ikke dette når hun blir spurt om hva hun legger i begrepet leseopplæring. Det samfunnsfagslæreren derimot vektla og fokuserte på når hun fikk spørsmål om hva hun la i begrepet leseopplæring, var begreper og begrepsopplæring. Dette mente hun var viktig fordi elevene ofte støtte på vanskelige og nye begreper i fagstoffet.

Naturfagslæreren fokuserte i all hovedsak på å skape bevissthet rundt den aktuelle teksten, og hvorfor man faktisk leser den. I den forbindelse brukte hun forskjellen på å lese en skjønnlitterær tekst og en fagtekst som eksempel, og poengterte at man leser på helt ulike måter. Leseopplæring for henne handlet om å skape bevissthet rundt dette. RLE-læreren vendte fokuset mot arbeid med ulike typer tekster. For henne var det viktig å arbeide med sammensatte tekster i RLE-undervisningen. I denne sammenhengen skal det nevnes at blant de tre lærerne, var det bare RLE-læreren som i tillegg underviste i norsk. I hvilken grad dette kan tillegges betydning, kommer jeg nærmere tilbake til senere i kapittelet.

Som tidligere nevnt i teorikapittelet, fremhever Maagerø og Skjelbred (2010) at multimodalitet er en fellesnevner når det gjelder lesing av fagtekster i naturfag, RLE og samfunnsfag (s. 278). I større grad enn tidligere er lærebøkene preget av multimodalitet, og dette, som det meste annet, må læres. Dagens unge lever i en verden preget av teknologi, og

mange bruker mye tid foran PC-skjermen. Egen erfaring tilsier at elevene aller helst vil lage Power Point-presentasjon når det er snakk om vurderingsform. De lever i en multimedial verden, men det betyr ikke at de ikke trenger opplæring i å mestre og møte multimodaliteten på en relevant og god måte. Maagerø og Skjelbred (2010: 278) argumenterer for at mange elever kan trenge hjelp til å ”pakke ut” den komplekse meningen, for dermed å skape koherens i multimodaliteten.

Elevene fikk også spørsmål relatert til leseopplæring. De ble spurt om hva de la i begrepet, og om de mente at de fikk mye leseopplæring på skolen. Først og fremst viste det seg at elevene oppfattet begrepet leseopplæring ulikt. Gutten i samfunnsfagsklassen hevdet for eksempel at de ikke hadde fått så mye opplæring, men at han hadde funnet en metode som fungerte fint for han. Metoden gikk ut på å lese teksten grundig, for så å memorere den i etterkant. Når jeg spurte gutten i naturfagsklassen om hvordan man kunne bli flinkere til å forstå og huske tekster, svarte han følgende: ”Kanskje lese flere ganger? Jeg bare leser og så husker jeg det. Jeg vet ikke hvordan jeg gjør det. Det bare skjer.” Begge de overnevnte eksemplene, kan tyde på at elevene har relativt liten bevisst kunnskap om bruk av lesestrategier. Ingen av dem klarer å sette ord på hvordan de lærer og hvilke strategier de kan benytte seg av i situasjoner hvor oppgaven for eksempel er å forstå og huske en tekst. Noen av elevene hadde imidlertid større innsikt i og kunnskap om dette enn andre. Jenta i naturfagsklassen sa for eksempel følgende: ”Det er viktig å lese forskjellige typer tekster.” I forbindelse med intervjuet, kom det frem at hun likte å lese, og hun forklarte at man kunne bruke ulike strategier alt ettersom hva oppgaven var. Som eksempel på en mulig strategi og måte å lese på, nevnte hun skumlesing.

Jenta i samfunnsfagsklassen mente at de ikke hadde fått så mye opplæring, men at de hadde hatt nasjonale prøver. Hun påpekte også at de jobbet med tankekart og tokolonnenotat i 8. og 9. klasse, men ikke så mye i 10. klasse. Dette stemmer godt overens med det samfunnsfagslæreren fortalte da hun fikk spørsmål om hun arbeidet mye med leseopplæring i sine timer. Samfunnsfagslæreren opplyste at hun fokuserte mye på leseopplæring når hun fikk nye 8. klassinger. Når elevene kom opp i 9. og 10. klasse, regnet hun med at de kunne nok om dette. Leseopplæringen på 8. trinn inkluderte blant annet arbeid med tankekart og tokolonnenotat. Roe (2008: 79) hevder at leseopplæring ikke er noe man øver på noen ganger og erklærer seg ferdig med. Målet med å arbeide med lesestrategier, er at elevene selv skal ta i

de i bruk i møtet med en ny tekst uten at det er en del av en oppgave på skolen. Det er dermed rimelig å anta at samfunnsfagslærerens arbeid med 8. klasseelevene, skaper et godt grunnlag, men at det ikke er noen grunn til å avslutte når elevene begynner i 9. klasse. Tvert i mot er det kanskje dette grunnlaget som legges enda større grunn til å fortsette. Leseopplæringen er en lang prosess, en prosess som går over mange år. Lesing som grunnleggende ferdighet har ikke bare blitt inkludert i alle fag, men også på alle årstrinn. Samfunnsfagslæreren sier også at hun samarbeider med norsklæreren i leseopplæringen. Det er grunn til å anta at et tverrfaglig samarbeid som dette, vil være fordelaktig for alle parter. Elevene kan i større grad få forståelse for at leseopplæring er noe som går på tvers av fag. Det de lærer i samfunnsfag kan også være nyttig i norskundervisningen og omvendt. I tillegg kan det være til stor nytte for lærerne, da man kan dele erfaringer og diskutere arbeidsmetoder. Forskning viser (jf. Hertzberg 2010) at mangel på tverrfaglig samarbeid om lesing som grunnleggende ferdighet, generelt preger skolene. Et godt samarbeid blir nærmest referert til som unntaket. Det er ikke noe krav om tverrfaglig samarbeid i LK06, noe som fører til at det er opp til skoleleder å velge hvordan dette skal gjøres. Det blir større frihet til den enkelte skole. Det nye læreplanverket bærer generelt sett preg av å være lite styrende, og det kan argumenteres for at det tverrfaglige samarbeidet kanskje ville bli styrket dersom det var et eksplisitt krav til det i LK06.

Tverrfaglig samarbeid var også et viktig tema for naturfagslæreren. Hun var den av lærerne som i størst grad hadde et bevisst forhold til leseopplæring. Timene jeg observerte bar preg av eksplisitte forklaringer og begrunnelser for valg av arbeidsmetoder fra lærerens side. Den bevisste holdningen var også gjeldende da hun fortalte om hva hun selv mente hun ikke var så faglig trygg på som hun ønsket. Hun påpekte at da hun ikke var norsklærer og ikke hadde strategiene under huden, ønsket hun mer kursing utenfra. I tillegg foreslo hun at de også kunne bli flinkere til å arbeide tverrfaglig på skolen. Hun ønsket at lærerne i større grad satt sammen og delte erfaringer fra hverdagen, slik at de kunne lære mer av hverandre og bruke hverandre som ressurser. Det var tydelig at hun var ivrig etter å lære mer, og så mange muligheter innenfor skolens fire vegger. Dette kan tyde på at skolen som organisasjon kanskje med fordel kunne arbeidet mer systematisk med leseopplæringen, for dermed å bedre kunne utnytte personalets tanker og erfaringer.

Til forskjell fra naturfagslæreren, var RLE-læreren av en annen oppfatning når det gjaldt

leseopplæring som fokusområde på skolen. Hun mente at de arbeidet jevnt og godt med leseopplæringen, og at hun selv mente at hun arbeidet relativt mye med leseopplæring i sine RLE-timer. Som tidligere nevnt underviser RLE-læreren også i norsk. Denne dobbeltrollen gir henne et annet utgangspunkt enn naturfagslæreren i rollen som realfagslærer. De to lærerne oppfatter skolens rolle i leseopplæringen på to ulike måter, og det er mulighet for at fagtilhørigheten deres er en faktor i denne sammenhengen. Norskfaget har tradisjonelt sett hatt ansvaret for leseopplæringen i norsk skole. I 2006 kom det nye læreplanverket, og alle lærere ble leselærere. Det er en mulighet for at norskfagets tradisjoner til en viss grad farger RLE-lærerens synspunkter. På et tidspunkt i intervjusituasjonen, uttalte hun at hun ofte brukte lesetimene til å arbeide med fagtekster. Lesetimene på timeplanen er ikke formelt sett en del av RLE-faget, men av norskfaget. Hun ble stilt spørsmålene i rollen av å undervise i RLE, men i rollen hennes som norsklærer, bærer hun sannsynligvis med seg tradisjonene norskfaget har hatt når det gjelder leseopplæring.

Inger-Marie Teigen publiserte i 2011 sin masteroppgave hvor ledelsens rolle i arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet er sentral. I dette arbeidet intervjuet hun blant annet rektoren ved skolen hvor hun gjennomførte studien, og om dette skriver hun følgende:

Rektor har fokus på dette arbeidet, og i tillegg til å ha fagmøter hvor alle lærerne møtes og diskuterer dette, på tvers av fag, har hun ulike metoder for oppfølging. Alle faglærere må blant annet levere en strategiplan som viser hvordan de arbeider med grunnleggende ferdigheter (2011: 64).

På denne skolen har skoleleder åpenbart en omfattende plan for hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal foregå, og personalet er forpliktet til å levere planer for hvordan deres planer for videre arbeid er.

Da jeg valgte å benytte meg av egen arbeidsplass i arbeidet med denne studien, fikk jeg spørsmål om å legge frem resultatene på et personalmøte. Ledelsen uttrykte iver etter å få mer kunnskap om og innsikt i hvordan lærerne arbeider med leseopplæring, samt hva elevene kunne om lesestrategier. Etter jeg hadde framlagt resultatene og hvordan jeg tolket dem, oppsto ivrige diskusjoner og refleksjoner rundt arbeidet med leseopplæring. En av lærerne sa:

Jeg tenker alltid at jeg må gjennom alt fagstoffet, og derfor blir kanskje arbeid med lesing nedprioritert. Samtidig ser jeg at tid brukt på leseopplæring kanskje kan betraktes som en

investering. Ved at elevene får bedre kunnskap om lesestrategier, har de større forutsetninger for å komme gjennom fagstoffet.

Basert på reaksjonen fra resten av personalet, så det ut til at mange kunne kjenne seg igjen i lærerens innspill. I tillegg fikk jeg inntrykk av at de var ivrige etter å lære av hverandres erfaringer for å tilegne seg mer kunnskap og bli mer bevisst på sitt eget arbeid. Det er derfor sannsynlig at personalet ville vært positive til økt fokus og bruk av tid på arbeid med leseopplæring fra ledelsens side.

### **5.3 Vurdering og rangering av lesestrategier**

Som en tredje metode for datainnsamling, valgte jeg å benytte meg av to oppgaver fra PISA 2009 hvor elevene rangerer og vurderer lesestrategier ut fra gitte lesesituasjoner. Intervjuene med de to elevene fra hver klasse, bidro til god innsikt i de aktuelle elevenes tanker og meninger, og elevenes svar på disse to oppgavene kan supplere bildet av alle elevene i de tre klassene.

Den første lesesituasjonen var at elevene skulle skrive et sammendrag av en relativt lang tekst på to sider. I den andre lesesituasjonen skulle elevene forstå og huske innholdet i en tekst. Begge situasjonene møter elevene relativt hyppig i skolehverdagen, og derfor bidrar resultatene fra oppgavene med relevant informasjon om elevenes evner til å rangere lesestrategier. I tillegg til at det er oppgaver elevene ofte møter i skolehverdagen, representerer også oppgavene flere fag. Å skrive sammendrag av lengre teksten og forstå og huske en tekst er oppgaver elevene møter både i RLE, samfunnsfag og naturfag, samt norsk, engelsk, kunst og håndverk, mat og helse etc.

Som figur 1 på side 62 viser, rangerer elevene fra de tre klassene lesestrategiene relativt likt som de norske PISA-elevene. Figuren viser også at det er stor avstand mellom det elevene vurderer som nyttige og mindre nyttige strategier. Det samsvarer også med vurderingen gjort av PISAs leseeksperter. Det er interessant å se denne figuren opp mot figuren som viser hvordan elevene rangerte strategiene i forbindelse med den andre oppgaven. Den andre lesesituasjonen var å forstå og huske innholdet i en tekst, og det viste seg at elevene rangerte

lesestrategiene på en annen måte.

Figur 2 på side 64 viser at elevene i større grad har gitt hver av de gitte strategiene omtrent samme rangering. Grunnen til at elevene skiller mindre mellom lesestrategiene her i forhold til den første oppgaven kan være at de er mer usikre, og derfor rangerer samtlige strategier som middels gode. Egen erfaring tilsier at det er trygt og greit å krysse av på midten i situasjoner hvor usikkerheter blir for stor. Det er interessant å se at usikkerheten som kommer til syne i figuren ovenfor, også gjenspeiles i det noen av elevene svarte i intervjusituasjonen. På spørsmål om hvordan man kunne bli flinkere til å forstå innholdet i en tekst, var det flere av elevene som uttalte at man kunne lese teksten flere ganger. Når de antar at det er en god strategi, er det helt naturlig at de rangerer lesestrategiene som de gjør. I forbindelse med den første oppgaven, viste det seg at strategi C (lese teksten så mange ganger som mulig) ble rangert relativt høyt i forhold til slik leseeksperterne vurderte strategien. Det er mulig at modellering og eksemplifisering fra lærerens side i større grad vil gjøre elevene trygge på lesestrategier og nytten av dem i ulike lesesituasjoner. I tillegg til at elevene kan bli tryggere, er bevisstgjøring er viktig stikkord i denne sammenhengen. Ved å kontinuerlig bruke lesestrategier som et verktøy, får elevene mange erfaringer de kan dra nytte av når de møter tekster alene og må stole på sin egen kunnskap.



## 6 Konklusjon og avslutning

Innledningsvis i denne avhandlingen presenterte jeg Anmarkruds studie fra 2005. Hans studie bygger utelukkende på empiri fra norskfaget. Før det nye læreplanverket kom, var det heller ingen grunn til å forske på leseopplæring på ungdomstrinnet i andre fag enn norsk, da det var norsklæreren som hadde ansvaret for leseopplæringen. Anmarkrud konkluderte med at det i liten grad var systematisk og målrettet arbeid med leseopplæring å spore. Nå har det gått seks år siden LK06 ble innført, og med denne studien har jeg hatt som mål å kartlegge hvordan et utvalg lærere arbeider med leseopplæring, og hvilke kunnskaper elevene deres har.

Problemstillingen er som følger: *Hvordan arbeider tre lærere med leseopplæring i RLE, samfunnsfag og naturfag på 10. trinn, og hva kan elevene deres om lesestrategier?*

Både observasjoner i klasserommene og lærerintervjuene tyder på at de tre lærerne arbeider med flere former for leseopplæring, dog med litt forskjellig fokus. Samfunnsfagslæreren og naturfagslæreren var svært opptatt av begreper, mens RLE-læreren brukte tid og oppmerksomhet på blant annet å aktivisere elevenes forkunnskap. Naturfagslæreren utmerket seg ved å ha et svært bevisst forhold til arbeid med leseopplæring. Samtidig uttrykte hun ønske om å lære mer. Det skal nevnes at lærerne på forhånd var informert om at jeg kom og hva jeg var på utkikk etter. Derfor er det rimelig å anta at timene sannsynligvis ville forløpt noe annerledes dersom jeg ikke hadde vært der. Når det er sagt, er det ikke gitt at jeg hadde observert noe leseopplæring selv om lærerne var informert. Det forutsatte at de hadde den nødvendige kunnskapen om og innsikten i arbeid med leseopplæring. Intervjuene viste at alle tre lærerne hadde reflekterte tanker og meninger om leseopplæring.

Når det gjelder elevenes kunnskaper om lesing og lesestrategier, vil jeg karakterisere resultatene som sprikende. Den første rangeringsoppgaven viser at elevene rangerer lesestrategiene i tråd med PISAs leseeksperter. Det er relativt stor avstand mellom den minst nyttige og den mest nyttige strategien. Det som skiller seg ut i negativ retning når det gjelder den første oppgaven, er at elevene rangerer strategien å lese teksten så mange ganger som mulig relativt høyt. Samlet sett, viser resultatene fra den første oppgavene at elevene har gode kunnskaper om hva som er nyttig når man skal skrive et sammendrag. Den andre oppgaven, hvor det dreier seg om å forstå og huske innholdet i en tekst, viser at elevene rangerer samtlige strategier som middels nyttige. Her viser resultatene at elevene ikke har like gode

kunnskaper om hvilke strategier som er nyttige og hvilke som ikke er nyttige. I skolehverdagen møter elevene relativt ofte oppgaver som dreier seg om å enten skrive et sammendrag eller huske og forstå innholdet i en tekst. Derfor kan man, ut fra figur 1 og 2 på side 62 og 64, konkludere med at fortsatt satsing på arbeid med lesestrategier sannsynligvis vil være en god prioritering.

Da studien viser at både RLE-læreren, samfunnsfagslæreren og naturfagslæreren arbeider med flere former for leseopplæring i timene sine, og at elevene har sprikende kunnskaper om lesestrategier, er det grunn til å trekke inn skolens rolle i leseopplæringen. Grunnen til at elevene svarer så sprikende, både i forbindelse med intervjuer og rangeringsoppgaver, kan være at noen, men ikke alle lærere arbeider like systematisk og målrettet med leseopplæringen. En annen årsak kan være at arbeidet med leseopplæring ikke er kontinuerlig, men at lærerne betrakter det som et avsluttet kapittel etter de har presentert ulike lesestrategier. Studien viser også at alle de tre lærerne har relativt lite fokus på modellering. En grunn til det kan være at ikke skolen som organisasjon har tilstrekkelig fokus på dette. Det kan føre til at noen lærere i stor grad har fokus på leseopplæring, mens andre ikke har det. Dermed er det stor sjanse for at leseopplæringen elevene får i stor grad blir preget av tilfeldigheter.

Uavhengig av elevenes sprikende kunnskaper om lesestrategier, konkluderer jeg med at resultatene som sier noe om lærernes arbeid med leseopplæring, er svært positive sett i lys av Anmarkruds studie fra 2005. Det er imidlertid forbedringspotensiale når det gjelder elevenes kunnskaper. I dette arbeidet kan også skolen som organisasjon ta ansvar, for eksempel ved å legge større vekt på systematisk og målrettet arbeid med leseopplæring i alle fag og på alle trinn. Avslutningsvis låner jeg ordene til Helgevold og hennes kolleger. De skriver: ”Men vi må ikke glemme: *Ting tar tid*. Det viktigste er å vite hva målet er, hvor vi står, og hvordan vi vil arbeide for å nå målet” (2008: 63).

# Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. PHD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Anmarkrud, Ø. og V. Refsahl (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ary, D., L. C. Jacobs og C. Sorensen (2010). *Introduction to Research in Education*. Canada: Wadsworth, Cenegage Learning.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I: H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-250). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I. (2010a). Kapittel 1: Leseforståelse – innledning og oversikt. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I. (2010b). Kapittel 3: Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Elstad E. og A. Turmo (2008). Kapittel 1: Hva er læringsstrategier? I: E. Elstad og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. og E. K. Narvhus (2010). Kapittel 2: Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I: M. Kjærnsli og A. Roe (red), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 31-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, L., T. Hoel og A. Håland (2008). "Lesing er...". Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I: E. Ottesen og J. Møller (red.), *Underveis, men i svært ulike tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 – underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (s. 77-88) ([http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire\\_tredje.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf?epslanguage=no)). Oslo: Universitetet i Oslo.

- Hertzberg, F. (2006). Å forstå en plan. *Norsklæreren*, 2, s. 14-19.
- Hopfenbeck, T. N. og A. Roe (2010). Kapittel 5: Lese- og læringsstrategier. I: M. Kjærnsli og A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 118-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2008). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A (2009). Kapittel 6: Sammensatte tekster – en multimodal utfordring? I: E. Maagerø og E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 109-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. og D. Skjelbred (2010). Kapittel 12: Lesing av fagtekster i naturfag. I: D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 271-324). Oslo: Novus Forlag.
- Maagerø, E. og E. S. Tønnessen (2009). Kapittel 1: Å lese i alle fag. I: E. Maagerø og E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 13-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortensen-Buan, A. (2009). Kapittel 9: Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I: E. Maagerø og E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 165-188). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nagy, W. og D. Townsend (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), s. 91-108.
- Skjelbred, D. (2010). Kapittel 2: Lesing og skolens fagtekster i en historisk kontekst. I: D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 35-59). Oslo: Novus Forlag.
- Skjelbred, D. og B. Aamotsbakken (2010). Kapittel 3: Lesing og skolens fagtekster i en samtidskontekst. I: D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 59-75). Oslo: Novus Forlag.
- Strømsø, H. I. (2010). Kapittel 2: Høytlesning, hurtiglesning og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 20-44). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Teigen, I. (2011). *Lesing som grunnleggende ferdighet. Hvordan en skole arbeider med lesing*

*som grunnleggende ferdighet i alle fag*  
(<http://www.duo.uio.no/publ/real FAG/2011/140036/Teigen-Master.pdf>).  
Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ulland, G. (2011). 7 tanker om lesing i klasserommet. *Norsklæraren*, 4, s. 14-15.

Utdanningsdirektoratet (2006):

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158524&v=4> (internett).

Utdanningsdirektoratet (2006):

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=136006&v=4> (internett).

Utdanningsdirektoratet (2006):

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158615&v=4> (internett).

Winje, G. og B. Aamotsbakken (2010). Kapittel 14: Lesing av fagtekster i RLE. I: D.

Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 381-430). Oslo: Novus Forlag.

# Vedlegg 1: Intervjuguide til lærerintervju

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
  - a. Til erfaren lærer: Har du på noen måte endret din praksis med hensyn til leseopplæring etter Kunnskapsløftet ble innført i 2006? Hvis ja, på hvilken måte?
  - b. Til relativt nyutdannet lærer: Bar lærerutdanningen noe preg av at Kunnskapsløftet ble innført i 2006 med hensyn til leseopplæring? Hvis ja, på hvilken måte?
2. Hva kjennetegner en god leser?
3. Hva legger du i begrepet leseopplæring?
4. RLE/samfunnsfag/naturfag er et fag hvor elevene må forholde seg til relativt mye tekst. Vil du si at du fokuserer mye på hvordan man kan arbeide med lesing og tekst i klassen, og hvorfor det er viktig?
5. Eventuelt et spørsmål til et spesifikt undervisningsopplegg jeg observerte.

## **Vedlegg 2: Intervjuguide til elevintervju**

1. Hva kjennetegner en god leser?
2. Hvorfor er det viktig å kunne lese?
3. Hva betyr begrepet leseopplæring for deg?
4. Hva er lesestrategier?
5. Har du fått noen form for leseopplæring etter at du begynte på ungdomsskolen? Hvis ja, på hvilken måte? Er det noen spesielle fag som utmerker seg?

# Vedlegg 3: Lærerintervjuene

## Intervju med RLE-lærer, 30.11.11

I = intervjuer

L = lærer

I: Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

*L: Jeg er på mitt fjerde år nå, så jeg begynte å jobbe i 2008.*

I: Synes du at lærerutdanningen bar noe preg av at Kunnskapsløftet ble innført i 2006 med hensyn til leseopplæring? I så fall, på hvilken måte?

*L: Jeg har jo både jobbet med L97 og Kunnskapsløftet, men selve min utdanning når jeg var kommet til det tredje året, da hadde jeg ikke så stort fokus på leseopplæring i forhold til hvilke fag jeg hadde, så sann sett merket jeg ikke så mye til Kunnskapsløftets innføring i utdanningen, nei.*

I: Hva mener du kjennetegner en god leser?

*L: Å være en god leser betyr vel i utgangspunktet at man kan tolke den informasjonen man har lest. At man rett og slett forstår det som står der. Det er det primære. At man kan bruke det man har lest til noe, og at man forstår det man leser.*

I: Hva legger du i begreper leseopplæring?

*L: I leseopplæring, sann med en gang, så tenker jeg at det er første til fjerde klasse, det å kunne sette sammen lydene til ord etter hvert, altså avkoding, og rett og slett noe jeg i utgangspunktet kan litt lite om, fordi jeg aldri har hatt så veldig mye om begynneropplæringen. På en annen side kan leseopplæring handler mye om hvordan bruke det man har lest. Da kommer man inn på lesestrategiene, eller læringsstrategiene og det å nyttiggjøre seg av det man har lest. At elevene kanskje er bevisst måten å lese på.*



I: RLE er et fag hvor elevene må forholde seg til relativt mye tekst. Vil du si at du fokuserer mye på hvordan man kan arbeide med lesing og tekst i klassen, og hvorfor det er viktig?

*L: Jeg prøver i hvert fall å bruke, tenker jeg, en del av tekstene i boka og varierte tekster sånn at jeg hjelper elevene med å nyttiggjøre seg av den informasjonen de har foran seg. Jeg prøver å jobbe en del med det som står i bøkene i undervisningen fordi jeg vet at elevene ofte ikke gjør det selv, at mange faktisk ikke leser leseleksa ellers, og at man da kan få svar på en del spørsmål som de i så fall synes, altså hvis det er noe av informasjonen i boka som de synes er vanskelig, så kan man ta det i fellesskap. Kan du ta spørsmålet en gang til? (Jeg leser spørsmålet en gang til). Jeg synes i utgangspunktet jeg arbeider mye med tekst, men forhåpentligvis ulike typer tekster. Ikke nødvendigvis en tekst som bare består av tekst og ikke bilder, altså sammensatte tekster håper jeg også at jeg bruker en del av. Det er det jeg i hvert fall synes er viktig, at vi tar tak i læreverkene, fordi at de er skrevet på en måte som elevene skal forstå, og at det er det verket de kanskje bør bruke først før de går over til Internett. Der er det ofte vanskeligere språk og en del av kildene er kanskje mindre tilgjengelige enn de er i boka.*

### Intervju med samfunnsfagslærer, 26.10.11

I = intervjuer

L = lærer

I: Hvor lenge har du arbeidet som lærer, omtrent?

*L: Jeg har jobbet som lærer i to omganger. Først ett og et halv år i 87-88, og så har jeg jobbet fra 95 til nå, sammenhengende. Det vil altså si 16... hvordan blir det? Det blir 16 år.*

I: Har du på noen måte endret din praksis med hensyn til leseopplæring etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006? Hvis ja, på hvilken måte?

*L: Ja, gradvis, vil jeg si, fordi en sterkere bevisstgjøring på hva elevene får med seg. Jeg*

*husker at vi holdt på veldig mye med noe som het LUS for noen få år tilbake. Det var vel etter Kunnskapsløftet, tror jeg, som gikk på å kartlegge hva er det egentlig elevene får med seg, og hva er det de forstår av det de leser, og hvilket nivå er de på. Det var en slags jevnlig testing av elevene, og det følte jeg bevisstgjorde meg veldig. Jeg fikk de til å lese avsnitt og gjensfortelle det de hadde lest og intervjuet dem om hva slags typer bøker de leste og om de forsto bruksanvisninger og så videre, så det var en hel sånn serie med kartlegging som vi startet på da. Det var jo i Oslo-skolen da. Og så dette med at jeg føler at vi har blitt mer målrettet i forhold til bruk av, ja, eller lære elevene bruk av nøkkelord, tankekart. Absolutt, altså, så jeg føler at det er mye mer nå enn det var tidligere. Tidligere tenkte vi ikke noe på det nesten i det hele tatt, så det har vært en stor utvikling, synes jeg.*

I: Hva mener du kjennetegner en god leser?

*L: Ja, jeg tror i hvert fall et visst tempo, at ikke det går altfor sakte, for da faller man jo ut og ikke, ja. Og så god konsentrasjon, selvfølgelig. Og evne til å trekke ut informasjon av en tekst. Få med seg det essensielle. Ja, tempo, få informasjon. Ja, ha en god forståelse av det man leser.*

I: Hva legger du i begreper leseopplæring?

*L: Ja, hvis jeg skal si, altså, leseopplæring... Da må jeg tenke som samfunnsfagslærer, da, og da tenker jeg at hvis jeg skal være den som leder elevene i å lære og lese en tekst, så tenker jeg at det er veldig viktig at vi stopper opp i klassen og leser sammen, og snakker om, tar avsnitt for avsnitt og snakker om begreper. Særlig begreper er viktig i samfunnsfag, for det er så veldig mye vanskelige begreper, og tar avsnitt for avsnitt og lærer dem til å virkelig gå inn i teksten, og ikke bare overfladisk skanne gjennom. Det kan man gjøre når man leser en avis, liksom, veldig fort, men hvis du virkelig skal gå inn i en tekst, så tenker jeg at det er viktig at jeg, som lærer, bevisstgjør dem på hva er det egentlig vi har lest her. Hva er det som står? Hva er det teksten vil formidle? Og da sentralt begrepsopplæring, og særlig med tanke på at jeg har jobbet mye flerkulturelt også, og veldig mange som har annet morsmål detter jo ut i ungdomsskolen, særlig i krevende fag, ja, sånn som samfunnsfag og RLE, som har mye vanskelige begreper. Og da kunne ta for seg de barna og virkelig gå inn på vanskelig ord og begreper, og hva vi legger i det. Jeg tenkte på at jeg har jo hatt RLE-undervisning med muslimer, og lest tekst om kristendommen, og de skal forstå hva er altertavle, hva er koret i en kirke. Hva er, altså, de har ikke noen forutsetning på en måte for å forstå hva som ligger i*

*det da, så begrepsopplæring er sentralt, ja.*

I: Samfunnsfag er et fag hvor elevene må forholde seg til relativt mye tekst. Vil du si at du fokuserer mye på hvordan man kan arbeide med lesing og tekst i klassen, og hvorfor det er viktig?

*L: Ja, det er litt opp og ned, da. Det er jo det, men jeg tenker at når jeg får nye 8., så prøver jeg å ha mye fokus på det, og det i samarbeid med norsklærerne, at vi første året prøver å få til leseopplæring, og at vi jobber parallelt. Og så at vi forutsetter da utover i 9. og 10. at nå har de det, nå kan de det, men det går an å ta stikkprøver inni mellom, selvfølgelig. Så jeg føler at det ligger, fordi du sier at det er veldig mye tekstmengde og mye vanskelig ord og begreper at vi må liksom stoppe opp inni mellom, og særlig ved introduksjon av nytt tema, da. Sånn som jeg gjorde i går og tok sentrale begreper først, og så må vi jo se litt nærmere, det kan jo være andre ord og begreper som kommer inn og, det vet jeg jo. Så det er jevnt, men det er vel mest trøkk i 8., når de er nye.*

### Intervju med naturfagslæreren, 07.02.12

I = intervjuer

L = lærer

I: Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

*L: Jeg har jobbet som lærer siden høsten 99.*

I: Har du på noen måte endret din praksis med hensyn til leseopplæring etter Kunnskapsløftet ble innført i 2006? Hvis ja, på hvilken måte?

*L: Ja, det tror jeg fordi... Jeg vet ikke om det kom sånn akkurat med Kunnskapsløftet, men det var vel da det startet, fordi det ble jo mye mer fokus på det. Så jeg alltid vært oppmerksom på at lesing i naturfag er vanskelig, men da ble det litt klarere for meg hvordan jeg kunne jobbe med det. Det ble litt kursing og mye diskusjoner rundt det, så det ble litt tydeligere hvordan*

*man kunne jobbe med det. Så det ble nok mer fokus på å jobbe med lesing etter det, ja.*

I: Når du sier at lesing og naturfag er vanskelig, kan du utdype det?

*L: Det er vanskelig for elevene noen ganger å finne ut hva som er viktig i teksten, fordi det er mange nye begreper hele tiden, begreper som de kanskje ikke helt vet hva betyr. Da blir teksten litt meningsløst for de, så det som jeg har jobbet mye med, er begreper. Hva betyr det i naturfag, når vi sier sånn og sånn. Noen ganger kan det bety andre ting enn det det kanskje betyr i dagligtalen, eller at det er helt andre begreper som de ikke har hørt om før, så vi jobber en del med begreper og det å plukke ut hva som er viktig i teksten. Jeg tror mange elever sitter og leser og så bare leser de. Når de er ferdig med å lese, vet de ikke hva det handlet om eller hva de har lært. Det handler om å gjøre dem bevisst på hva de skal se etter i teksten.*

I: Hva vil du si kjennetegner en god leser?

*L: Vanskelig spørsmål. Jeg mener hvis man er en god leser, må man plukke ut informasjonen i det man leser og få med seg det tekster prøver å formidle. Skjønne sammenhengen i det man leser, og forstå det man leser. Man kan jo si at man også ikke skal bruke for lang tid på det, at man ikke trenger å lese teksten ti ganger før man har skjønt hva det står der, men at man plukker opp informasjon i teksten mens man leser.*

I: Hva legger du i begrepet leseopplæring?

*L: Kanskje det at man må... Vanskelig spørsmål. Begrepet leseopplæring...*

I: Hva er leseopplæring for deg? Egentlig var vi inne på tidligere da vi snakket om utfordringer i naturfag...

*L: Det er jo litt forskjellig, for jeg tenker at leseopplæring er noe som skjer i barneskolen når elevene skal lære bokstavene og sette dem sammen og forstå det, men leseopplæring er også det å lære elevene i å bli bevisst på hva de leser. At det for eksempel er forskjell på å lese en fagtekst og en skjønnlitterær tekst, at de leser på en annen måte. Når man leser en skjønnlitterær tekst, leser man mye for stemninger og det er følelser, mens en fagtekst leser man for å lære noe nytt, og da må du være bevisst på hva denne teksten ønsker å formidle til meg og være bevisst på at nå handler det om et ord for eksempel. Hva er det med atomer som teksten prøver å formidle er viktig som jeg skal sitte igjen med av kunnskap? At vi er litt*

*bevisst på hva vi leser.*

I: Naturfag er et fag hvor elevene må forholde seg til relativt mye tekst. Vil du si at du fokuserer mye på det i undervisningen din?

*L: Både og. Noen ganger. Hvis jeg vet at jeg har gitt dem en leselekse som jeg vet er vanskelig, så prøver jeg å bruke tid på teksten i timene. At vi leser sammen og jobber spesifikt med teksten. Det kan være på forskjellig måte. Noen ganger kan det være sånn at jeg har plukket ut noen ord eller begreper som de skal forklare ved at de må finne betydningen en plass i teksten, eller at vi leser sammen og at vi jobber med teksten sammen, eller i små grupper, men jeg har ikke tid til å gjøre det hele tiden, så det blir litt selektivt. Jeg prøver kanskje å vise dem at de faktisk kan jobbe med lesestrategier på egen hånd, og at de kan bruke disse strategiene, dette med tokolonnenotat og tankekart og ordkart også når de jobber på egen hånd, men jeg vet ikke om det er så mange som gjør det uten at jeg sier at de skal gjøre det.*

I: Den siste timen jeg var inne hos deg, hadde du opplegget med ”Speed-Learning”.

*L: Dårlig navn kanskje...*

I: Nei, man skjønner jo hva det er når du sammenlikner det med speed dating, men hva var tanken bak det?

*L: Tanken var det at de skulle få et oppdrag at de skulle fortelle de andre om noe de hadde lest. Jeg tenkte at da måtte de, det er ikke sikkert de fikk lest alt i teksten, men de måtte konsentrere seg for å få med seg innholdet, for de skulle gjenfortelle det. Så tanken var egentlig at de skulle være veldig fokusert på et lite tema for en kort tid sånn at de på en måte ikke lot tankene vandre andre steder mens de leste, for dette skulle de gjenfortelle til noen andre. Derfor måtte de fokusere. Det andre var at jeg ville aktivisere alle elevene, at alle skulle delta og at det ikke var noen som ble sittende uten å gjøre noe. Alle måtte gjennom det samme, så det ble litt morsomt. De satt igjen med veldig mye forskjellig etterpå, så det hadde vært artig å tatt en enda grundigere runde på hva de hadde lært, oppsummert litt mer sammen etterpå.*

I: Ifølge ledelsen er lesing og leseopplæring et satsningsområde her ved skolen. Hva tenker du om det?

*L: Det blir jo sagt, da. Løftet fram, liksom, men jeg vet ikke om jeg ville kalt det et fokusområde.*

I: Hvordan kunne man gjort det mer til et fokusområde?

*L: Jeg tenker at det hadde er artig når noen formidler noe er gode på til meg på en måte som gjør at jeg tenker "Oj, det vil jeg prøver også". Også hadde det vært artig hvis man kunne fått til små grupper som kunne prøvd ut noe sammen, at vi gjorde det en periode og diskuterte etterpå hva vi hadde fått ut av det. Det er sikkert flere som jobber med mye av det samme, men vi sitter jo aldri sammen og diskuterer hva vi får ut av det og hva som fungerer og hva som er morsomt og sånn. Så kanskje man kunne med jevne mellomrom hatt små kollokvier eller grupper hvor man kanskje av og til fikk inn noen som er mer god på noe enn andre er som kan formidle litt til oss. Det blir kanskje litt lite input utenfra, i hvert fall for meg som ikke er norsklærer og ikke har alle disse strategiene helt på innsiden.*

## Vedlegg 4: Elevintervjuene

### Intervju med ei jente fra RLE-klassen, 30.11.11

I = intervjuer

E = elev

I: Hva mener du det vil si å være en god leser? Hva kjennetegner en god leser?

*E: Det som kjennetegner en leser er vel at man leser jevnt og tydelig, og ikke stopper opp hele tiden og stammer, på en måte. Ja...*

I: Det går jo på dette med avkoding, ikke sant, det at man fysisk klarer å lese og lese jevnt som du sa. Hva med det man leser? Jeg tenker på innholdet.

*E: Det har vel kanskje noe å si hvis man for eksempel leser masse vanskelige ord og sånn, da er det ikke så lett å lese, og da er det ikke lett å lese jevnt heller, så man burde kanskje vite litt mer om hva man leser om for å klare å lese jevnt.*

I: Hvis du sier at det å kunne lese er å kunne lese jevnt og også det å få med seg det man leser, vanskelig ord og sånn, hvorfor er det viktig?

*E: Det er viktig fordi da kan man forstå ting, og hvis det er noe man ikke skjønner, så kan man lese det og prøve å forstå igjen, og man burde egentlig klare å lese for å komme seg videre i verden.*

I: Mener du at det er nyttig?

*E: Ja, det er veldig nyttig.*

I: Hvis jeg sier leseopplæring, hva tenker du at det betyr?

*E: Da tenker jeg at du sitter og leser. At du øver på å lese. Kanskje foran en voksen som kan lese godt. Det er det jeg tenker, egentlig.*

I: Men hvis vi tenker på det vi snakket om tidligere, dette med innhold og hvorfor man leser, kan man lese uten å forstå?

*E: Ja, man kan vel det. Jeg har gjort det, men da må jeg lese flere ganger for å forstå det, da.*

I: Ja, for det er jo ikke mye poeng i å lese hvis man ikke forstår.

*E: Nei.*

I: Men hvordan kan man få opplæring i det, hvis man tenker at det også handler om å kunne lese, det å kunne forstå. Hvordan leser man for å kunne forstå?

*E: Kanskje øve på å lære vanskelige ord, sånn at du forstår det. Prøve å lese mer vanskelige tekster og så gå gjennom og prøve å forstå teksten.*

I: Hva er lesestrategier?

*E: At du øver på forskjellige strategier å lese på.*

I: Hva kan en sånn strategi være?

*E: Det kan for eksempel være å lese fort inni hodet ditt, eller bare lese sakte og forstå teksten inni hodet. Ja, jeg er ikke helt sikker.*

I: Hvis du skal skrive et sammendrag av en tekst, hva gjør du da? Hvordan går du frem?

*E: Da leser jeg først teksten en gang og så skriver jeg det jeg husker og så leser jeg en gang til, og så kan det hende at jeg leser flere setninger sånn at jeg forstår det. Så skriver jeg ned det jeg forstår og så er jeg ferdig.*

I: Synes du at dere jobber mye med tekst, hvis vi nå tenker på RLE spesielt. Jobber dere mye med tekst og lesing og sånn?

*E: Ja, vi jobber, eller vi jobber kanskje ikke så mye med det. Jeg føler kanskje det er mye mer muntlig.*

I: Skulle du ønske at det var mer fokus på det?

*E: Ja, det skulle jeg. Vi kunne sikkert lest enda mer i timene og sånn.*

I: Tenker du høytlesning da?

*E: Ja, for eksempel, for da øver man i tillegg til å snakke foran mange folk samtidig som du kan øve på å lese, så det er ganske bra, synes jeg.*



## Intervju med en gutt fra RLE-klassen, 30.11.2011

I = intervjuer

E = elev

I: Hva mener du det vil si å være en god leser? Hva kjennetegner en god leser?

E: *En som leser fort og får med seg det han leser, eller det du leser.*

I: Ja, begge deler, altså. Det går på innhold og det å lese fort.

E: *Ja.*

I: Tenker du at man kan lese uten å forstå?

E: *Det blir kanskje litt vanskelig. Man kan vel lese engelsk og bare uttale ordene, men ikke skjønne hva det betyr. Jeg vet ikke, jeg...*

I: Det kan man kanskje også gjøre på norsk? Hvis det er innhold du egentlig ikke forstå, men du kan allikevel lese bokstavene.

E: *Ja.*

I: Hvis det da er det det vil si å være en god leser, hvorfor er det viktig å kunne lese?

E: *Hvis man leser en bok og man liker å lese bøker, så får man gjerne med seg hva bøkene handler om, og da er det kanskje litt mer spennende å lese. Hvis man ikke skjønner hva boka handler om, så er det vel ikke så veldig spennende å lese, kanskje.*

I: Nei, det blir kanskje litt lite nyttig?

E: *Ja.*

I: Hvis jeg sier leseopplæring, hva tenker du at det betyr?

E: *Bli bedre til å lese. Lese kjappere, lese bedre. Ikke bare skumlese seg gjennom for bare å fort få det overstått.*

I: Hvordan kan man bli flinkere til det? Hvis dere for eksempel jobber med lesing her, og så deler du det sånn som du sa at det både er avkoding og det å forstå. Hvordan kan man bli flinkere til å forstå når man leser?

E: *Nei, lese masse bøker kan vel hjelpe deg å forstå. Lese tekster, følge med å timen. Bare bruke bøkene til å lære også.*

I: Hvis jeg sier lesestrategier, eller læringsstrategier, hva tenker du at det er? Har du hørt om det?

*E: Nei, egentlig ikke så mye.*

I: Det jeg tenker på, er for eksempel tankekart og sånn, og lage tokolonnekart. Det vet jeg at dere har jobbet med.

*E: Ja, ja.*

I: Synes du det er nyttig?

*E: Ja, det er ganske greit, for da lærer man seg jo nye ord og betydningen av ordene, for man må jo sette på hva det betyr, og det er jo ganske nyttig det.*

I: Tenker du at det er noe som kan gå under det vi kaller for leseopplæring?

*E: Ja.*

I: Synes du, hvis vi bare tenker i RLE-timene, at dere jobber mye med tekst og lesing og sånt i RLE?

*E: Ja, vi gjør jo det, men vi gjør en del oppgaver også. Jeg vet ikke, jeg. Kanskje litt likt.*

I: Skulle du ønske at dere jobbet mer med det?

*E: Ja, jeg vet ikke helt. Nei... Jeg synes det er greit, jeg.*

### Intervju med ei jente fra samfunnsfagsklassen, 02.11.11

I = intervjuer

*E = elev*

I: Hva mener du det vil si å være en god leser? Hva kjennetegner en god leser?

*E: Eh, når man leser liksom, hva mener du?*

I: Hvis man for eksempel enten sitter og leser for seg selv eller leser høyt, hvilke egenskaper er det viktig at den som leser har?

*E: At man uttaler ordene riktig og sånn. At man leser med flyt.*

I: Lese med flyt, ja. Det går jo på dette med avkoding, at man leser bokstavene. Men hva tenker du om innholdet? Hvis du tenker på det å være en god leser, går det bare på hvordan du leser høyt?

*E: Eh, man må jo skjønne hva man leser. Det er jo viktig det.*

I: Hvis vi tenker at de to egenskapene er noe som kjennetegner den gode leseren, hvorfor er det viktig å kunne det? Hvorfor er det viktig å kunne lese?

*E: Det er jo viktig i hverdagen. Man leser hver dag, ett eller annet. Bare uansett hva det er, kanskje tekst på TV, eller noe sånn på skolen, eller aviser, eller bare på dataen eller sånn. Man leser jo uansett hver dag.*

I: Kanskje dere leser i alle fag også?

*E: Jaja, det gjør man.*

I: Hva tenker du på når jeg sier leseopplæring? Hva betyr det for deg?

*E: Jeg vet ikke, jeg. Lære seg å lese bedre, kanskje. Jeg vet ikke, jeg.*

I: Men hvis vi tenker på det vi snakket om tidligere med hva det vil si å kunne lese, for da sa du at det var viktig å kunne lese med flyt også dette med innhold. Synes du at leseopplæring går på begge deler?

*E: Ja, det gjør vel egentlig det.*

I: Hva tenker du om leseopplæring når vi snakker om innhold? Hvordan kan man bli flinkere til å lese når det gjelder innholdet og sånn?

*E: Det er vel bare å huske hva man har lest.*

I: Hvordan gjør man det?

*E: Nei, det er jo å lese flere ganger, kanskje, fordi da får man det inn. Sånn som på fremføringer og sånn, hvis du skal huske hva du skal si, leser du kanskje gjennom det flere ganger, så husker du det.*

I: Har du fått mye opplæring i sånt på skolen, her på ungdomsskolen, mens du har gått her?

*E: Ikke med sånn og huske ting og sånn. Vi har ikke fått noen opplæring, men vi har jo hatt sånne nasjonale prøver og sånn. Det går jo på lesing. Det jo sånn at man skal lese og så skal man skrive stopp når man kommer dit og så er det oppgaver etterpå. Da må man jo huske hva man har lest.*

I: Når jeg har vært med i timene hos dere og kikket, blant annet den første timen, så fikk dere i oppgave å lese et sånt tekstavsnitt, så skulle dere presentere det for resten av klassen. Hva synes du om å jobbe på den måten?

*E: Det var veldig lett å huske det, for man leste og så skrev man ned stikkord og så når man leste stikkordene da, så husket man setningene, så det var veldig bra. Jeg husket i alle fall hva jeg skulle si da.*

I: Kan du si at det er en form for leseopplæring? At læreren deres gav dere beskjed om å skrive stikkord?

*E: Ja, stikkord og tankekart er jo veldig greit, for da husker man jo.*

I: Jobber dere mye med sånt på skolen, stikkord og tankekart og sånn?

*E: Stikkord har jo på fremføringer. Da skriver man jo på Power Point og sånn. Da skriver man stikkord nedover og så husker man alt hva man skal si. Tankekart hadde vi mer om i 8. og 9. klasse. Da hadde vi tankekart.*

I: Er det noen spesielle fag hvor du føler det er mye fokus på det i forhold til andre?

*E: Ja, samfunnsfag.*

I: Er det mye av det i samfunnsfag?

*E: Ja, da hadde vi jo sånn i 8. klasse. Da hadde vi mye tankekart og stikkord og sånn.*

I: Jobber dere mye med det nå?

*E: Ikke tankekart, men man skriver jo ned stikkord nesten hver time i alle fag.*

I: Noen av dere jobbet i grupper når dere fikk det tekstutdraget. Gjorde du det, eller jobbet du alene?

*E: Nei, jeg jobbet med to andre.*

I: Hvordan gikk dere frem da for å løse den oppgaven?

*E: Vi fikk tildelt tre sider, nei, to sider var det. Så tok jeg den ene siden og de to andre den andre siden, så jobbet de med det og jeg med det. Så skrev vi ned stikkord og noen små setninger av hva vi hadde lest, så bare leste vi det og fremførte det. Veldig enkelt.*

I: Jeg snakket med noen andre, og de leste høyt for hverandre først. Tenker du at det er noen fordel å lese høyt av og til? Synes du det er greit når dere sitter og leser høyt i grupper og sånn?

*E: Ja.*

I: Hva kan være fordelene med det?

*E: Hva man øver til prøver og sånn. Det er lettere å lese høyt noen ganger, og noen ganger er*

*det lettere å høre andre lese også.*

I: Ja, for dere har også jobbet med at dere leser teksten høyt i klassen. Det gjorde dere jo timen etterpå. Det synes du er okei?

*E: Ja*

### Intervju med en gutt i samfunnsfagsklassen, 02.11.11

I = intervjuer

*E = elev*

I: Hva mener du det vil si å være en god leser? Hva kjennetegner en god leser?

*E: Nei, å kunne lese ting sånn at man husker det. Ikke bare å lese fort, det blir liksom en sånn ekstrabonus hvis man leser fort, men hvis man klarer å få med seg det man leser, så er det et stort pluss.*

I: Hvorfor er det viktig?

*E: Nei, man lærer mye av å lese. Det er jo, folk, store folk og sånt har jo skrevet ned sine verk i bøker og sånn. Det er jo stor kunnskap som er i det.*

I: Og så kan man jo også si at det er en del av alle skolefag nå omtrent. Du leser jo i alle fag.

*E: Ja, det er jo en måte å kommunisere på.*

I: Ja, det er det. Hva betyr begrepet leseopplæring for deg?

*E: Nei, for meg blir det sikkert bare å lese mye og så heller tenke over hva man leser og sånn, og være litt obs på det.*

I: For å lese sånn at du får med deg ting som du sier, hvordan gjør man det? Hva gjør man da?

*E: Nei, det jo forskjellige måter da. Ofte sånn jeg bruker hvis jeg får en sånn tekst og så skal jeg liksom kunne det, så leser jeg gjennom en gang godt og så skummer jeg gjennom og prøver å memorere litt over hva som var i det.*

I: Synes du at du har fått mye opplæring i det på ungdomsskolen?

*E: Nei, ikke så altfor mye.*

I: Ville du gjerne hatt mer?

*E: Nei, jeg klarer meg.*

I: Det går fint?

*E: Ja, jeg har funnet meg en sånn metode.*

I: Når jeg var og observerte i timene hos dere, så fikk dere i oppgave å lese et kapittel eller et lite tekstutdrag, og så presentere det for klassen etterpå, ikke sant? Det er en stund siden...

*E: Ja.*

I: Da jobbet du alene, stemmer det?

*E: Ja, det stemmer.*

I: Hvis du hadde jobbet sammen med noen, hadde du synes det var en fordel å lese høyt for hverandre?

*E: Nei, jeg ville heller tatt og delt inn og tatt det mer individuelt og så eventuelt diskutert det etterpå.*

I: Den neste timen, leste dere fra boka felles i klassen. Dere hadde begynt på den kalde krigen og snakket litt om sånne ting. Synes du det er greit? Er det en fordel når dere jobber med et sånt tema, eller er det unødvendig?

*E: Det er helt greit, egentlig.*

I: Ville du foretrukket det annerledes?

*E: Nei, det går helt greit. Det er en måte å lære på det også.*

I: Når dere skulle jobbe med det tekstutdraget det første timen, så nevnte læreren deres noe om å skrive stikkord og sånn til den teksten. Tenker du at det kan være en måte, at det er en form for leseopplæring?

*E: Ja, det er jo for så vidt det. Når du skriver ned sånne små ord som er liksom til teksten og så memorerer du over de, så er jo det veldig fint for å friske opp hukommelsen.*

I: En måte å få med seg ting på, ikke sant?

*E: Ja.*

## Intervju med ei jente fra naturfagsklassen, 07.02.12

I = Intervjuer

E = Elev

I: Hva tenker du det vil si å være en god leser?

E: *Jeg tenker at det er viktig å få informasjon ut av teksten hvis du først skal lese teksten, så er det noe av hensikten. Å kunne få informasjon. Hvis du bare leser, og ikke skjønner hva du leser, er mye av hensikten med å lese borte.*

I: Mener du at man kan lese uten å forstå?

E: *Ja, jeg leser kanskje to ganger for å skjønne mest mulig av teksten.*

I: Hvorfor mener du det er viktig å kunne lese?

E: *Det er viktig for å få informasjon fra andre steder. Det er morsomt også. Og så får du med deg nyheter også, så det er viktig å lese om det som skjer.*

I: Mener du at det er nyttig?

E: *Ja, da får man ikke med seg så mye av det som skjer rundt seg.*

I: Hva er leseopplæring?

E: *Jeg tenker mest på å kunne forstå setninger, kunne forstå tekster, og kunne klare å lese vanskelig ord.*

I: Hvordan blir man flinkere til å forstå tekster?

E: *Kanskje lese det noen ganger og øve. Lese mye forskjellige tekster.*

I: Når jeg leser, sitter jeg av og til igjen som et spørsmålstegn når jeg er ferdig. Jeg har ikke skjønnet noen ting. Jeg kan til og med lese teksten en gang til uten å få det med meg. Uansett hvor mange ganger jeg leser, har jeg opplevd at jeg ikke forstår det jeg leser. Jeg klarer ikke å trekke ut hva som er viktig. Hva kan man gjøre i en slik situasjon?

E: *I bøkene er det noen tekster jeg har lest uten å skjønne så mye. Kan lese litt mellom linjene og slå opp ord en ikke forstår. Spørre andre.*

I: Hvis jeg sier lesestrategier eller læringsstrategier, hva tenker du at det er?

E: *At man kan ha flere måter å lese på. Man kan høre andre lese en tekst for deg eller lese for*

*andre. Lese inni deg. Skumlese. Lese forskjellig ettersom hva målet med å lese er.*

I: Jobber dere mye med tokolonnenotat?

*E: Ja, vi gjør det mye i noe fag. Vi skal finne det som er likt og det som er ulikt og plassere det i sirkler.*

I: Hvorfor gjør man det?

*E: Da får man sammenlikne et ord med et annet og lære nye ord.*

I: Kan det øke forståelsen?

*E: Ja, det kan det kanskje hvis du møter det ordet igjen i en tekst. Da har du allerede lært det.*

I: Jobber dere mye med sånne ting?

*E: Ja, vi har gjort noen ganger i samfunnsfag, at vi har hatt om forskjellige begreper og sånn.*

I: For en stund siden hadde dere en time med ”Speed-Learning”. Var det nyttig for deg?

*E: Ja, først leste vi litt om hva teksten handlet om. Så skrev vi ned de viktigste stikkordene, og når vi gikk rundt etterpå og fikk spørsmål fra de andre, måtte jeg tenke over hva jeg hadde lest. Da fikk man knyttet sammen noen ord til hverandre, så jeg lærte mye.*

### Intervju med en gutt fra naturfagsklassen, 07.02.12

I = Intervjuer

E = Elev

I: Hva mener du det vil si å være en god leser? Hva kjennetegner en god leser?

*E: Få med seg det som er i teksten og lese tydelig og få folk til å forstå det uten å lese for fort og snakke tydelig.*

I: Hvorfor er det viktig å kunne lese?

*E: Du må jo få med deg hva som skjer rundt i verden. Det står jo skrift i de fleste nyheter.*

*Hvis du for eksempel skal lese avisen, må du kunne lese. Skjønne det som står der.*

I: Mener du at det er nyttig?



*E: Ja.*

I: Hvis jeg sier leseopplæring, hva tenker du da? Hva er leseopplæring?

*E: Lære om de forskjellige bokstavene og hvordan de blir satt sammen. Hvordan man setter sammen setninger og ord. Lese og forstå setninger.*

I: Men hvis du tenker på hva du sa at det å lese er i stad, at det handler om å få med seg det man leser om, tenker du at leseopplæring kan ha noe med det å gjøre også?

*E: Ja.*

I: På hvilken måte da?

*E: Det er litt sånn... Kan du stille spørsmålet en gang til?*

I: Når jeg spurte deg om hva det ville si å være en god leser, så sa at du at det var viktig å få med seg det man leser og skjønne det. Kan leseopplæring være opplæring i få informasjon ut av teksten?

*E: Ja, man må jo huske det man har lest.*

I: Hvordan kan man bli flinkere til det?

*E: Kanskje lese flere ganger. Jeg leser det, og så husker jeg det. Jeg vet ikke hvordan jeg gjør det, det bare skjer.*

I: I en av timene jeg var inne i klassen deres, hadde dere "Speed-Learning". Hva var formålet med det?

*E: Det var å lese tekst og så skulle vi fortelle hverandre hva vi hadde fått ut av den teksten. Det var sånne små lapper med spørsmål, så skulle du forklare spørsmålet ut i fra det du hadde lest. Du må huske det du leste.*

I: Synes du det var en bra aktivitet?

*E: Ja, det var morsomt.*

I: Fikk du noe ut av det?

*E: Ja.*

# Vedlegg 5: Rangere og vurdere lesestrategier

## DEL 8: STRATEGIER SOM DU BRUKER FOR Å LESE OG FORSTÅ TEKST

*Det er flere måter å arbeide på for å forstå tekster. Noen av dem er mer nyttige enn andre, avhengig av hvordan leseoppgaven er. De neste to spørsmålene beskriver flere typer leseoppgaver, etterfulgt av en liste med disse arbeidsmåtene eller "strategiene". Vi ønsker å få vite din mening om hvor nyttige disse strategiene er for ulike typer leseoppgaver.*

*Hvert av de to spørsmålene begynner med en kort beskrivelse av en bestemt leseoppgave. Så er flere mulige lesestrategier listet opp. Tenk bare på hvor nyttig hver av strategiene er i forhold til den oppgitte leseoppgaven. Noen strategier kan være nyttige for én type leseoppgave, men ikke for andre.*

*Gi hver strategi poeng fra 1 til 6. 1 poeng betyr at du ikke synes strategien er nyttig i det hele tatt for disse leseoppgavene. 6 poeng betyr at du synes det er en veldig nyttig strategi for den bestemte leseoppgaven.*

*Du kan bruke den samme poengverdien mer enn en gang dersom du synes to eller flere strategier er like nyttige, men kryss av i bare én boks for hver linje.*

Er du gutt eller jente?
Jente <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
Gutt <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

**37 Leseoppgave: Du har lest en lang og relativt vanskelig tekst på to sider om endringer i vannstanden i en innsjø i Afrika. Du skal lage et sammendrag.**

*Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?*

Mulige strategier	Poeng					
	<i>Ikke nyttig i det hele tatt</i>					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
b) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
c) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
e) Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>

## 41 Leseoppgave: Du skal forstå og huske innholdet i en tekst.

*Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å forstå og huske teksten?*

Mulige strategier	Poeng					
	<i>Ikke nyttig i det hele tatt</i>					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>
f) Jeg leser teksten høyt for en annen person.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>